th.
15

Paed. Th. 6745 d

Autor. 00

W: 80

Pädagogische Briefe.

Aus der Erinnerung

an

Gregor Wilhelm Nitzsch.

Von

Dr. Friedrich Rieck.

Pädagog. Seminar am K. Alten Gymnasium in Regensburg.

Bielefeld und Leipzig.

Verlag von Velhagen & Klasing.

1867.

Gn 487

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorwort.

Die nachfolgende Schrift ist aus einer Folge persönlicher Mittheilungen, welche nicht zu einer Veröffentlichung durch den Druck bestimmt waren, entstanden. Die ursprüngliche Form ist in der jetzigen Redaction beibehalten. Das hier Vorliegende ist abgefaßt worden, bevor die Schrift meines Freundes Dr. F. Lübker über G. W. Nitzsch erschienen war. Damit der ursprüngliche Character meiner Mittheilungen bliebe, habe ich ein Eingehen auf einzelne Differenzen, Aenderungen und Erweiterungen, zu welchen diese Schrift auffordert, unterlassen.

Meine Erinnerungen und Darstellungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Zeit von 1838 bis 1845. Nur Einzelnes aus späterer Zeit ist hinzugefügt. Zu einer Darstellung im streng historischen Sinn fehlt mir eine ausreichende Kenntniß der dahin gehörenden Verhältnisse. Meine Stellung zu dem Gegenstande ist eine durchaus individuelle und confessionelle. Was ich über die Aufgaben und Thätigkeiten des Gymnasiums im Sinn trage, davon führe ich die Motive und Principien, die leitenden innern Normen und die belebende Stimmung auf diese Zeit und auf den Mann zurück, dessen Andenken

dies Buch gewidmet ist. Es war mir nur möglich, von meiner Ansicht aus, wie sie sich in der Gegenwart entwickelt und befestigt hat, in der Erinnerung in diese Zeit zurückzukehren und die Zusammenhänge mit derselben auszusprechen. Unhistorisch darf aber eine solche Weise nicht genannt werden, denn von menschlichen Thätigkeiten und Persönlichkeiten gilt nicht bloß das nächste Resultat, sondern auch die Folge, die sich daran schließt, nicht bloß die Gestalt der unmittelbaren Wirklichkeit und Gegenwart, sondern auch reichlich eben so viel, was aus derselben fortwirkt und sich bildet, denn das wahrhaft Lebendige und Tüchtige hat eine Zukunft. Es ist hier vielleicht Einzelnes ausgesprochen, was nicht auf die Beistimmung des verehrten Mannes, aus dessen Erinnerung diese Schrift entstanden ist, wenn er noch unter uns wäre, rechnen könnte; aber die Grundanschauung von dem Begriff, der Aufgabe und der Methode des Gymnasiums im deutschen Sinn und nach den Forderungen des neunzehnten Jahrhunderts darf ich mit vollem Recht auf ihn zurückführen. Die Form dieser Mittheilungen ist der Art, daß nur da, wo eine Uebereinstimmung in den pädagogischen Principien ist, eine Beistimmung und selbst eine Verständigung vorausgesetzt werden darf. In Bezug auf andere ist es schon ein Gewinn jeder literarischen Discussion, wenn man sich über die Gegensätze klar auseinandersetzt und von da aus eine Einigung oder doch wenigstens Annäherung sucht. Dazu ist aber eine systematische Behandlung des Gegenstandes erforderlich, zu deren Abschluß ich mir Zeit und Kraft wünsche.

Autorität und Erfahrung sind nicht die höchsten Normen der menschlichen Thätigkeit, aber sie sind zum Gedeihen der Praxis der klaren Umsicht und freien Unbefangenheit des Erkennens und Sinnens als Zügel gegen die Schrankenlosigkeit des Denkens zur Seite zu stellen. Ehrfurchtsvolle und treue Erinnerung hat in der Abfassung dieser Schrift mich bewegt und das Interesse für das Werk deutscher Jugendbildung mich geleitet. In diesem Sinn empfehle ich dieselbe der wohlwollenden Theilnahme derer, welchen deutsche Bildung und die Erziehung unserer Jugend am Herzen liegt.

Grevesmühlen in Mecklenburg,
den 23. December 1865.

Dr. F. Rieck,
Gymnasialdirector a. D.

Inhaltsübersicht.

Berichtigung.

Seite 253 lies Entlehnungen statt Entbehrungen.

Erster Brief.

Veranlassung der Briefe. — Nitzsch's ethische Richtung in der wissenschaftlichen Forschung. — Seine pädagogischen Admonitionen. — Pädagogischer Verstand. — Bund der Theorie und der Praxis. — Ueberwindung der formell theoretischen Richtung des Gymnasiums.

Das schleswig-holsteinische Gymnasialwesen in dem Zeitraum von 1834 — 1851 ist nach seinen Bewegungen, Gestaltungen und Wirkungen, nach seiner reichen innern Geschichte eine Erscheinung, welche auch für weitere Kreise viel Lehrreiches und Anregendes enthält. Es hat, wie alles Werdende, Wachsende, aus Anfängen zur Vollendung der Gestalt Emporstrebende für den Betrachtenden einen wunderbaren Reiz. Der Mann, welcher die Seele dieser Bewegungen und Bestrebungen war, der den ganzen Aufbau mit sicherm Blick, Weisheit und liebevoller Hingebung leitete, dem das Hauptverdienst alles Vortrefflichen, was dort bestand und wirkte, gebührt, ist **Gregor Wilhelm Nitzsch.***) Er

*) Für ferner stehende Leser berichte ich in der Kürze Folgendes: Nitzsch ist 1790 in Wittenberg geboren. Nach einem Gymnasialamt zu Zerbst seit 1817 und zu Wittenberg seit 1819 wurde er 1827 als Professor der alten Literatur und Director des philologischen Seminars an die Universität Kiel berufen. Als im Jahre 1834 die schleswig-holsteinische Regierung auf Gottorf errichtet wurde, wurde er als außerordentliches Mitglied für die Beaufsichtigung der Gymnasien Schleswig-Holsteins hinzugezogen. In diesen Stellungen wirkte er bis zum Jahre 1852, wo er durch die dänische Regierung abgesetzt wurde. Noch in demselben Jahr wurde er in Leipzig als Professor der alten Literatur

war ein Mann von so ausgezeichneten Eigenschaften für seine Aufgabe, von so umfassender, eindringender und nachhaltiger Thätigkeit, so innerlich verwachsen mit dem schleswig-holsteinischen Gymnasialwesen, daß, als er aus diesem Kreise ausscheiden mußte, alle ihn schmerzlich vermißten. Quicquid in eo amavimus, quicquid admirati sumus, das nach seinem ganzen Umfange und seiner ganzen Bedeutung darzulegen, soll hier nicht versucht werden. Nur ein kleiner Beitrag aus der Erinnerung und zur Erinnerung an diese Zeit und an einen solchen Mann soll hier gemäß der enggezogenen Grenze meiner Anschauungen und Beobachtungen mit ehrerbietigem und dankbarem Andenken geboten werden.

Nitzsch tritt als Forscher in linguistischer und historischer Wissenschaft in das Land, an die Universität. Seine wissenschaftliche Thätigkeit hat schon ursprünglich und überall eine ethische Richtung oder vom innersten Grunde aus wirkende Stimmung, welche in der Forschung und im Lehramte immer entschiedener und bestimmter sich ausspricht. Ethische Impulse, Motive und Normen werden für seine Forschung immer mehr herrschend. Ueberall sind die feinsten und tiefsten Bemerkungen in seinen Schriften ethischer Natur, und in Vorlesungen und in gymnasialpädagogischen Weisungen wurde er dann am meisten warm, sprach sich mit derjenigen treffenden Unmittelbarkeit, derjenigen ursprünglichen und bewegenden Frische aus, welche aus der gemüthlichen Wärme für den Gegenstand entspringt. Das innere Band der Alterthumswissenschaft mit der Gymnasialpädagogik bilden nicht die linguistischen und historischen Momente, sondern im tiefsten Grunde die ethische Motivirung und Begründung derselben. Eine Alterthumsforschung, in welcher nicht das ethische Moment das herrschende ist, hat keine ethische Wirkung, steht also nicht in dem rechten Zusammenhang mit der Pädagogik. Aus der Mitte einer wissenschaftlichen For-

---

wieder angestellt, wo er bis zu seinem Tode 1861 blieb. Von seinen literarischen Arbeiten nenne ich außer den kritischen Abhandlungen über Homer „Anmerkungen zu Homers Odyssee. 3 Bde. 1826—1840. Die Sagenpoesie der Griechen. 1852. Beiträge zur Geschichte der epischen Poesie der Griechen. 1862.“ Ich verweise auf die Schrift: F. Lübker, G. W. Nitzsch in seinem Leben und Wirken. Jena 1864.

schung, welche sich auf den wesentlichen Gehalt des Gymnasiums bezieht, tritt er an die Leitung und Gestaltung des Gymnasialwesens. Von dem concreten Gehalt des Alterthums und der durch denselben bestimmten ethischen und pädagogischen Anschauung ausgehend, erweitert sich ihm der Blick nach andern Seiten und erschließt sich ihm der volle Begriff des Gymnasiums, als einer Culturanstalt unserer Nation für die Bedürfnisse der Gegenwart, nach seinen Zielen und Mitteln, nach seinem ganzen Zusammenhange, nicht von der Allgemeinheit philosophischer Forschung und gymnasialpädagogischer Theorie. In dieser Position zum Gymnasium und ihren Schranken sind diejenigen Vortheile enthalten, welche aus einer gründlichen Erfassung und einer präsenten Anschauung des Hauptgegenstandes der gymnasialen Didaxis sich ergeben, so wie auch die zur Leitung nöthige practische Bestimmtheit und der begrenzende und klare Verstand des im Einzelnen und an seiner Stelle Nöthigen und Ersprießlichen, der feste Gegensatz gegen jede idealistische Ueberspannung, unpractische Transcendenz und Unsicherheit der Reflexion, welche so leicht aus einer von einer philosophischen Allgemeinheit ausgehenden Auffassung entsteht und überall für die Praxis, im erhöhten Maße an der Stelle des Schulregiments, Gefahren mit sich bringt. Seine pädagogische Virtuosität ist gemäß diesem Ausgangspunkte auf das Gymnasium beschränkt, und es ist zu bezweifeln, ob es ihm gelungen wäre, auf andern Gebieten des Schulwesens Ersprießliches zu leisten. Mit dem Mangel der pädagogischen und philosophischen Universalität hängt zusammen der große Vorzug des Seins aus einem Stück, die völlige Einheit und Wechselwirkung seiner Wissenschaft und seiner gymnasialpädagogischen Anschauung und Thätigkeit, daher ist seine Wirksamkeit an ihrer Stelle und in ihren Grenzen um so klarer, sicherer, energisch gestaltender, ethisch und geistig schaffender.

Ihm fehlte überall die dialectische Beweglichkeit, das Entwickeln von Oben nach Unten, von Principien nach den abgeleiteten Sätzen, das Zurückführen des Einzelnen und Besondern auf das Allgemeine, das Abwägen nach verschiedenen Seiten, Beziehungen und Zusammenhängen. Aber wie er, ein ganzer Mensch, seelisch für

die Totalität der Menschennatur und ihre Forderungen und Bedingungen gestimmt und aufgeschlossen war, so war in dem Menschen ein voller Ersatz für den Mangel an philosophischer Reflexion und eine sichere Schutzwehr gegen jede verderbliche Einseitigkeit und hemmende Beschränktheit. Und so geschah es, daß wir, seitdem er an die Spitze des Gymnastalwesens des Landes trat, ein bewunderungswürdiges Werden und Wachsen seines gymnastalpädagogischen Bewußtseins und Wirkens sahen, das ihn über die Schranken, welche seine wissenschaftliche und geistige Richtung gezogen hatte, zu immer helleren Höhen der practischen Thätigkeit, der sichern Leitung, der eindringlichen Belebung hinan führte. Alles, getragen von dem ächten Geist des Gymnasiums, war im Einzelnen und Kleinsten, wie im Ganzen und Großen, practisch, anwendbar und wirksam. Das Einzelne, nicht als Product einer mechanischen und copirenden Routine, sondern nach seiner innern Bedeutung gefaßt und mit persönlichem Dabeisein behandelt, ist nicht ein Gegensatz des Allgemeinen und Höchsten, sondern faßt dieses in sich, führt zu einem einheitlichen Zusammenhange der principiell in demselben Centrum damit verbundenen Besonderheiten und steht im Dienst der ganzen und höchsten Aufgabe. Erst wenn das Einzelne an seiner Stelle practisch und wirksam ist und zugleich dem Höchsten dient, ist der Unterricht der rechte. Nicht die Erkenntniß der Principien und Maximen macht den Practiker, sondern, wer das Einzelne als eine wirksame Gestaltung und Förderung des Allgemeinen und Ganzen, als den ganzen Menschen bildend mit sicher treffendem Tact und innerer Bewegung zu behandeln versteht, der ist practisch. „Es gibt im Unterricht keine Kleinigkeiten," erinnerte Nitzsch. Das ist aber etwas anders, als jene mechanische, von jeder Seelenbewegung verlassene Routine, die sich zuweilen für die rechte Praxis ausgibt.

Die Thätigkeit für das Gymnasium bedarf gemäß dem Character unserer ganzen Cultur, zumal da eine feste Tradition der Praxis im größeren Umfange fehlt, eine klare Anschauung über das Ziel, den Zusammenhang und die Mittel desselben. Nitzsch's geistige Richtung war nicht die des Philosophen, der von den Principien — den Anfängen — zu dem Concreten des Handelns, von der Allgemeinheit

der Theorie zum Einzelnen der Praxis den langen Weg, welcher nur zu leicht auf Abwege und zur Unsicherheit des Handelns führt, zu machen hat. Erfüllt von warmer Liebe und einer habituellen Stimmung für die Bedürfnisse der Menschenseele und die Gesetze der Geistesbildung, für die Güter der Nation und die höchsten Interessen der Gegenwart, trug er mit sicherer Erkenntniß, mit intuitivem Verstande die gesammte Aufgabe des Gymnasiums, und jedes nach seiner nächsten Bedeutung, wie nach dem Zusammenhange mit dem Ganzen und Höchsten unablässig im Sinn. Ausgehend von dem Mittelpunkte gymnasialer Thätigkeit, dem formalen, der Behandlung des Worts und dem realen, der Erkenntniß der antiken Menschheit, seiner wissenschaftlichen Heimath, führten und hoben ihn sein für die Totalität alles Menschlichen offener Sinn und der Geist des Gymnasiums, in dessen Dienst er trat, dahin, daß er einen unbefangenen, klaren, practischen Ueberblick über das Ganze auf allen Wegen gegenwärtig hatte, so daß alle philologische Kleinmeisterei und pädagogische Pedanterie — ein Pedant kennt nur einen Gegenstand und eine Maxime statt der Totalität und ihrer Forderungen — ausgeschlossen war, daß ihm der Unterschied der Forderungen einer specifischen wissenschaftlichen Thätigkeit und Virtuosität und der universellen und humanistischen gymnasialpädagogischen Aufgabe immer klarer und practisch wirksamer vor Augen trat und die practische Einsicht und Sicherheit des unmittelbaren Treffens für die gymnasiale Thätigkeit wuchs. Die eigne Natur und Seelenstimmung, die ethische Richtung seines Denkens und der Geist des Gymnasiums, in dessen volle Gewalt er mit der Uebernahme der Gymnasialinspection trat, waren es, die ihn über etwa anhaftende Beschränktheiten, Unsicherheit, selbst einzelne Verkehrtheiten hinaus führten. Ihn leitete nicht eine abstracte Systematik, welche das Concrete der Praxis nicht erreicht und unsicher macht, er war frei von jeder idealistischen Transcendenz des Möglichen und der bestimmten Wirklichkeit ins Maßlose, auf welche schwere Gebrechen und Verkehrtheiten der deutschen Gymnasialpädagogik zurück zu führen sind. Seine ganze Persönlichkeit gehörte dem Gymnasium an, daher entstand die Sicherheit und Klarheit seiner Thätigkeit, sein Fortschreiten und Wachsen.

Seine pädagogischen Admonitionen (mit den Worten: „mein Satz lautet jetzt so“ pflegte er sie wohl anzukündigen) waren nicht Erzeugnisse der Reflexion und Doctrin, sondern der practischen Anschauung, Aussprüche der für seine Aufgabe gestimmten, in ihr lebenden Persönlichkeit, des Geistes seines Amtes, sie traten daher auf in der Gestalt von Dicten, Gnomen, kurzen inhaltsschweren Weisungen, welche das Einzelne der Praxis in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen normiren und zum Nachhandeln auffordern. Sie bezeichneten die Aufgabe klar und bestimmt, waren Weisungen, welche zur Prüfung der eignen Thätigkeit anleiteten und das Ziel des Richtigen und Bessern nachdrücklich vor Augen stellten. Wie sie aus einem das Wesen und die Gesetze der Menschenbildung, die höchsten Ziele und Güter der Nation im Sinn tragenden Geiste und einer habituellen Stimmung der Seele, aus einer auf practischen Wegen erworbenen, erneuerten und bewährten Weisheit, einer vielseitigen Erfahrung und Anschauung entstanden, so ziemten sie sich für einen Mann, der eine gymnasialpädagogische Autorität des Landes geworden, der die Ausschlag gebende Persönlichkeit im Schulregiment war. Und diese Form der prägnanten Kürze war um so mehr zulässig, da für eine große Anzahl der ihm untergebenen Lehrer durch das Verhältniß, in welchem sie zu ihm als Schüler standen, eine Gemeinschaft bestand, welche die Geneigtheit, auf solche Admonitionen zu hören, und das Verständniß derselben vorbereitete.

Er besaß pädagogischen V e r s t a n d. Dieser ist die Eigenschaft der Regierenden, der Personen Leitenden und Admonirenden, überall der Praxis. Der Verstand befaßt sich nicht mit dem Allgemeinen, der Theorie, sondern damit, daß das Einzelne der Praxis, nicht in seiner Isolirung, sondern in seinem Mittelpunkt und nach seinem Zusammenhang mit dem Ganzen klar gefaßt und tüchtig realisirt werde, daß die Gesammtheit der particularen Thätigkeiten, jede an ihrer Stelle begrenzt und geordnet, und der Personen in den rechten Dienst des Ganzen gestellt werden. Principien sind Ausgänge und Impulse der Thätigkeit, begleiten die Praxis, vermögen aber nicht sie zu leiten. Mit ihnen begnügt sich der Laie, der Dilettant, jeder, der von Außen eine Thätigkeit sich ansieht.

Auch der Lehrer bedarf einer principiellen Durchbildung, damit er die Totalität und die ganze Bedeutung seiner Aufgabe vor Augen habe, dafür gestimmt und erwärmt werde, damit er nicht in die Praxis einer mechanischen und atomistischen Routine gerathe. Für die Thätigkeit ist Verstand nöthig, er ist leitend, regelnd, begrenzend, normirend. Aus ihm entsteht der Tact, der das Individuelle und Individuellste, die einzelnen Gegenstände der Thätigkeit und die einzelnen Fälle, welche sich der Norm allgemeiner Bestimmungen entziehen, mit Sicherheit trifft und behandelt. Im deutschen Gymnasialwesen herrscht, abgesehen von oberflächlicher Verständigkeit, atomistischer Begreiflichkeit und mechanischem Schlendrian, welche auch noch ihr bequemes Spiel treiben, grade da wo mehr Bewegung und innere Theilnahme an der gymnasialen Aufgabe gefunden wird, zu viel Doctrinarismus und Idealismus, zu viel practische Erfolge lähmende Transcendenz und Ueberschwänglichkeit der Phraseologie. Der Mangel des Sinns, der die Wirklichkeit und ihre Forderungen klar in's Auge faßt, das Uebergewicht der theoretischen Richtung über die practischen Aufgaben, die unmittelbare Abhängigkeit von dem Stande und Gange der Wissenschaft und der Literatur, die oberflächliche und nicht bis zur realen Anschauung und practischen Wirklichkeit durchdringende Einwirkung der Philosophie, unser kosmopolitischer, humanitarischer, idealistischer Sinn im Gegensatz zu der historischen und realen Wirklichkeit, alles Erbtheil einer Zeit, welche auf den idealen und theoretischen Gebieten der Poesie, Wissenschaft und Literatur allein productiv sich von allen höhern practischen, ethischen Aufgaben abgewendet hattte, haben in das gesammte Gymnasialwesen eine große Unruhe und Unsicherheit des Suchens, schwankendes Experimentiren und subjectives Machen, ein arges Mißverhältniß des Wollens und Strebens, der gesteckten Ziele zu den erreichten Resultaten, überall Erfolge zu Wege gebracht, welche den Forderungen der höchsten Lebensgemeinschaften und einer wahren Bildung an das Gymnasium nicht überall entsprechen. Wir bedürfen der Herrschaft eines klaren, sicher begrenzenden, auf die Forderungen der bestimmten Wirklichkeit hinweisenden pädagogischen Verstandes. Nitzsch verband mit dem an keiner Stelle intermittirenden Streben

nach dem Höchsten und Universellen der gymnasialen Aufgabe die Freiheit von jeder Unsicherheit, Willkürlichkeit und Ueberschwänglichkeit, eine Sicherheit des pädagogischen Verstandes. Das lag in seiner ganzen geistigen Richtung und Stimmung, seiner pädagogischen Natur, seiner auf philologische Akribie gegründeten Bildung. Die antike Literatur, welche er, wie er sich ausdrückt, „nicht als nachlebender Forscher, sondern als ein im Geist mitlebender" behandelte, war die ihm zum Eigenthum gewordene Position, von welcher aus er sich über das ganze Gebiet des Gymnasiums orientirte, nicht eine Allgemeinheit von Principien. Es ist das ein echt antiker Zug in seinem Charakter und Handeln, er ist der Mann aus einem Stück, einer Kunst, und doch universell, ein ganzer Mensch, für alles Menschenwürdige gestimmt, das er von seinem Standpunkte aus anschaut, erkennt und würdigt. Die moderne Cultur geht ins Weite und Allgemeine und gelangt schwerer zu einer festen Gestaltung und einer sichern Stellung, wie sie für die Praxis auf geistigen Gebieten nöthig ist. In welcher Weise der Uebergang von dem antiken Gehalt des Gymnasiums auf andere Gebiete, welche der Gegenwart angehören, gemacht wurde, wird im Verlaufe dieser Mittheilung erörtert werden. Er wirkte überall dahin, daß das Ganze der Didaxis einen einheitlichen und gymnasialpädagogischen Character bekam. Das vermag nicht der Theolog als solcher, der von seiner Position aus ins Gymnasium tritt, das vermag nicht der Philosoph, welcher von seiner Höhe und Allgemeinheit einen langen Weg bis zum Concreten der gymnasialen Praxis zu machen hat. In einer so gestalteten Thätigkeit erkennen wir den inneren Zusammenhang der Alterthumswissenschaft mit dem Gymnasium.

Wenn Nitzsch bei Gelegenheit der Inspection pädagogische Weisungen gegeben hatte, wenn dann die Anschauung der practischen Ausführung oder die nachfolgende Rücksicht auf individuelle Verhältnisse und Bedingungen ihm die Aufforderung entgegenstellte, seinen „Satz" zu rectificiren, wenn er dann, immer zum Rechten und Ganzen fortschreitend, auf andere Mittel und Weisen hinwies oder, wenn er an einer Stelle eine Maxime betonte und man diese so faßte, als ob damit ein in der Praxis zusammenzufassender Gegen-

satz ausgeschlossen werde, so ist es ihm zuweilen widerfahren, daß ihm das als schwankende Willkür und Inconsequenz ausgelegt wurde. Betonte er für die Interpretation die Auffassung des Sinns und Zusammenhangs, so war damit sprachliche Genauigkeit und Sicherheit nicht zurückgestellt; hob er für den Geschichtsunterricht die feste Uebersicht über die einzelnen Facta hervor, so wollte er damit an keiner Stelle die Anschauung und das Verständniß des Geschichtlichen übergehen, und umgekehrt. Das ist überall nicht die rechte Praxis, welche sich von einer Maxime leiten läßt; zur Totalität des Handelns gehört immer eine Mehrheit von Grundsätzen. Wie er die höchsten Ziele vor Augen hatte und für seine Aufgabe warm fühlte, so beurtheilte er Personen und Thätigkeiten scharf nach dem Maß der Sache. Es war nichts in ihm von einer bequemen Läßlichkeit und einer so oft nach entgegengesetzten Seiten schwankenden Gutmüthigkeit, von der Beiläufigkeit oberflächlicher Maßregeln, die keine andere Bedeutung haben, als daß man von Oben doch auch einmal etwas thue, nichts von der Uniformität in Nebensachen, während man das Innere und Nothwendige seinen Gang gehen läßt, wie es sich eben trifft, nichts von abstracten Admonitionen, die nichts Wirkliches treffen und nichts Gedeihliches schaffen. Ueberall war der volle, einsichtige, practische Ernst der Liebe zur Sache sichtbar. Er anerkannte auch das Mittelmäßige und Kleine an seiner Stelle, auch das, was seiner Ansicht fremd war, wenn es nicht anders sein konnte und doch von irgend einer Seite diente. Sein Tadel drückte nicht, sondern corrigirte und hob wieder empor, wo er einmal mit Recht oder mit Unrecht gedrückt hatte, denn man sah, alles in ihm war Ausfluß des Eifers für die Sache, der Gerechtigkeit und des Wohlwollens. Er verstand durch scharfe Admonitionen zu heben und zu ermuthigen und den weniger Genügenden durch ein Wort der Anerkennung dessen, was anzuerkennen war, anzuspornen. Eine schärfere Anfassung war wohl ein Beweis seiner besondern Anerkennung und Werthschätzung. Von wem er mehr erwartete und forderte, den admonirte er eindringender; wer nach seiner Art das Nöthige leistete, den faßte er wohl leiser an. Von wem er annahm, daß er Verständniß dafür hatte und Fähigkeit, es auszuführen, den wies er auf höhere Ziele hin, andere ließ er

ihre Wege gehen, um sie nicht unsicher zu machen und ließ auch dem redlichen Willen seine Anerkennung nicht fehlen. Er wußte, daß überall das Mögliche die Grenze des practisch Guten ist. Wenn der Eifer in ihm aufbrauf'te, konnte er unwirsch Entgegnungen zurückweisen, auch ungerecht. Aber das Fundament der Gerechtigkeit und des Wohlwollens blieb unerschüttert. Seine Weisungen und Aussprüche, immer aus dem Eifer für die Sache hervorgehend, waren zuweilen peremtorisch und schlossen den Widerspruch aus; er nahm dann wohl Entgegnungen, auch wo sie berechtigt waren, mit Stillschweigen auf, welchem man es ansah, daß er es nicht gern that. Aber er konnte nicht in dieser ablehnenden Negation verharren, er erwog den Widerspruch und kam in gerechter und billiger Retractation, brieflich oder mündlich, selbst nach langem Zwischenraum auf den Gegenstand der Differenz zurück. In ihm lebte und wirkte auf allen Wegen und mit allen Mitteln ein wunderbar schöner Eifer, ein Enthusiasmus, seine Lehrer für die gemeinschaftliche Aufgabe recht nachhaltig und mit der Daransetzung ihrer ganzen Kraft und Liebe zu gewinnen, sie zu dem, was er für den Dienst des Gymnasiums als recht und gut erkannte, hinüberzuziehen. Er besaß die specifische Eigenschaft eines Regierenden und Leitenden; mit Gerechtigkeit, gradem, offnem und arglosem Sinn, warmem Wohlwollen einigte sich in ihm die ausgezeichnete Gabe, die Eigenthümlichkeiten der ihm Untergebenen zu prüfen, zu erkennen und zu würdigen, sie an die ihnen gemäße Stelle für den Dienst der ihm anvertrauten Anstalt zu bringen, sie zu leiten und in persönlicher, wissenschaftlicher und practischer Beziehung zu fördern. Seine Persönlichkeit besaß und gab mehr, als die einzelnen Thätigkeiten und Worte, sie ergänzte und corrigirte, was in ihm an Einseitigkeit und Irrthum war, sie ersetzte die Mängel seines Denkens und Thuns. In ihm lebte mit jugendlicher Frische die Kraft des Werdens, Wachsens, Fortschreitens, bei aller Festigkeit und Gewißheit die Freiheit von der Beschränktheit festgewachsener Regeln und Maximen, welche für die unendliche Mannigfaltigkeit der menschlichen Naturen, Verhältnisse und Aufgaben nicht ausreichen und, mit Uniformität angewendet, nur hemmen und nichts

fördern. Durchgeistigte, charactervolle Eigenthümlichkeit allein ist im Stande, auf Eigenthümlichkeiten fördernd einzuwirken.

Bewunderungswürdig an Nitzsch war sein Wachsen in der Wechselwirkung der wissenschaftlichen und der practischen Thätigkeit, nicht durch Gegensätze der geistigen Richtung, sondern im einheitlichen und innerlich zusammenhängenden Fortschritt. Ein wichtiger Punct für die Entfaltung seiner ganzen Eigenthümlichkeit und alles in seiner Person Angelegten war seine Berufung zur Leitung des schleswig-holsteinschen Gymnasialwesens. Was sein wissenschaftliches Amt ihm nicht an Gelegenheit und Aufforderung zum Ausleben und Auswirken seiner Gaben und innern Richtung gegeben hatte, das ergänzte diese Stellung. Beide Gebiete seiner Thätigkeit standen nicht neben einander und zufällig oder beiläufig auf einander wirkend, sondern in voller Harmonie und der ganzen Einheit der Wechselwirkung. So schloß er den schönen Bund der Theorie und der Praxis, der freien, wissenschaftlichen Forschung und Doctrin und des practischen Dienstes derselben für die höchsten Aufgaben der menschlichen Gesellschaft. Seine wissenschaftliche Thätigkeit gab ihm den ganzen und sichern Besitz des wesentlichen Inhalts der Aufgaben seines practischen Amts, und dieses stellte an ihn die Forderung, den Gewinn der wissenschaftlichen Forschung in die Adern des nationalen Lebens hinüber zu leiten, und gab ihm das energische Bewußtsein und die Anschauung von der hohen und unersetzlichen Bedeutung derselben für die höchsten Güter und Bedürfnisse des gesammten Volkslebens. Aus diesem innern Zusammenwirken der practischen und der wissenschaftlichen Momente entsprang in ihm die begeisterte Energie und die klar durchdringende Anschauung der gymnasialen Aufgaben, wie sie weder Praxis, noch wissenschaftliche Thätigkeit allein, wie sie keine gymnasialpädagogische Theorie zu geben vermag. Wie seine innere und äußere Stellung zum Gymnasium das Bewußtsein von der Bedeutung der Alterthumswissenschaft, als einer nicht isolirten Gelehrsamkeit, sondern als eines unersetzlichen Moments für das nationale Leben und die Gegenwart erhöhte, so bestimmte dies präsente Bewußtsein, so viel ich sehen kann, immer mehr den Gang und den innern Character seiner wissenschaftlichen Forschung. Die ethische

Richtung seiner wissenschaftlichen Natur kommt von ihren Anfängen an, unter vorzüglicher Mitwirkung des gymnasialen Amts und Bewußtseins, immer mehr zur Herrschaft und zum Ausdruck. Die Erforschung der Seele und des Characters der antiken Menschennatur ist das Ziel, welches ihm vor Augen steht, auf welches sein bestes Sinnen und Studium gerichtet ist. Erst dann, wenn die Alterthumswissenschaft diesen Character hat, dient sie in rechter Weise und mit voller Kraft dem Gymnasium, übt eine pädagogisch durchdringende Wirkung und durchströmt mit heilsamer Erfrischung, vorzüglich durch das Medium des Gymnasiums, die Bildung und das Bewußtsein der Gegenwart. Die ethischen Momente mußten sich aus dem Hintergrunde seines Denkens durch die Einzelheiten des wissenschaftlichen Materials durchdrängen, er mußte sie ausdrücken, ausprägen, denn sie waren in ihm nicht fertige Doctrin und leicht bewegliche Reflexion, nicht Denken nach vorangestellten Kategorieen, sondern von einer Seelenstimmung tangirt und begleitet. Seine Sprache hatte etwas Schweres, Hartes, Ringendes, aber Markiges, Bewegendes und war von einer tief nachhallenden Wirkung. Es war in ihr nichts Conventionelles aus der Sprache der Schulen und der Zeitströmungen, das mit Leichtigkeit anfliegt und sich zu Gebote stellt. Aus der Mitte einer tiefen Forschung und eines sinnigen Erwägens erzeugte sich durch das Medium einer innern Bewegung und einer individuellen Anschauung das Wort. Es war bei ihm, wie bei seinem Bruder, dem Theologen C. J. Nitzsch. Das Beste hörten wir, wenn er warm wurde, wenn die Seele der antiken Menschheit sichtbar wurde und die Seele berührte. Es waren kurze, prägnante Worte ohne dialectische Exposition, aber von einem einzelnen Punct verbreitete sich ein Licht nach andern Seiten, über das Ganze, das kurze Wort weckte den Sinn der Hörenden, der antiken Menschheit d. i. der Menschennatur selber in's Herz zu sehen. Das waren lebendige und fruchtbare Samenkörner, welche die Kraft einer Entwickelung für die Zukunft in sich schlossen. Ich erinnere nicht bloß an Vorlesungen und Stellen in seinen Schriften, sondern habe auch Momente im Sinn, wo er bei Gelegenheit der Inspection in dieser eindringlichen Weise antike Gegenstände, welche der gymnasialen Praxis angehörten, behandelte.

Darstellungen in systematischer Form haben ihre unersetzliche Bedeutung für den objectiven Stand und Fortgang der Wissenschaft. Aber die eben angedeutete Eigenthümlichkeit hatte auch ihre Vorzüge, welche Mängel seiner Darstellung wohl ersetzten. Sie gab nicht bloß den Gegenstand, sondern übte das Auge für die Auffassung, den Sinn und Trieb der selbständigen Fortbildung, sie war echt pädagogischer Natur.

Das Gymnasium der zunächst vorangehenden Periode und zum Theil noch der Gegenwart steht in Abhängigkeit von der Richtung des achtzehnten Jahrhunderts, seinem humanistischen und kosmopolitischen, seinem überwiegend theoretischen und dem historisch Positiven und dem Practischen abgewendeten Character. Damit hängt zusammen, daß der didactische Inhalt nach seinem Umfange und seinem Sinn und die didactische Methode von den Bewegungen der Wissenschaft, nicht selten der Philologie, und auch sogar von dem wechselnden Stande der Literatur bestimmt werden. An die Stelle einer ganz bestimmten historisch ethischen Norm, welche sich aus dem Begriff und der historischen Genesis des Gymnasiums ergibt, in welcher die wissenschaftliche Propädeutik ein, allerdings wesentliches, Moment und Mittel ist, wird die völlig unbestimmte Abstraction einer theoretischen Bildung, einer wissenschaftlichen Propädeutik gesetzt. Unter diesen Einflüssen erhielt das Gymnasium der abgelaufenen Periode den Character der „formellen" Bildung in ihrer mannigfaltigen und auch wechselnden Gestalt und unter den Einflüssen der wissenschaftlichen Bewegung Zusätze des Encyclopädismus, welcher in demselben Sinn der unbegrenzten theoretischen Richtung behandelt wird. Diese Herrschaft der theoretischen Richtung im Gymnasium, diese Abhängigkeit von wissenschaftlichen Bewegungen gehörte — und gehört noch — zu den größten Gebrechen des deutschen Gymnasialwesens, sie hat den sichern und begrenzten Gang des Herkommens, welches andern Kulturverhältnissen einwohnte, abgebrochen, vermag aber aus sich keine begrenzende Norm zu finden und läßt es nicht zu einer für das Gedeihen der Praxis sichern Tradition kommen; es verliert die Energie einer sicher gemessenen und begrenzten Bildung, es dient nicht mehr im ethischen Sinn der Wirklichkeit und den höchsten Lebensgemein-

schaften, besitzt nicht eine wirklich zeitgemäße Gestaltung, verliert an Terrain der Wirksamkeit und an Werthschätzung im Sinn der Nation. Man maß und bestimmte das Gymnasium nach der Weite der theoretischen Gesichtspuncte und hatte mehr das vor Augen, was man tendirte, als das, was man erreichte. Das war die Zeit, wo man die unvergleichliche Höhe der deutschen Gymnasialbildung pries.

Der hoffnungsvolle und zukunftsreiche Wendepunct des deutschen Lebens ist die Zeit der Freiheitskriege. Hier ist eine Epoche von vollkommen gleicher Bedeutung für unser gesammtes Volksleben, wie das Zeitalter der Reformation. Man muß nur nicht ungeduldig vergessen, daß das Leben einer Nation nach größern Zeitmaßen zu messen ist, als das kurze Leben der Individuen. Hier beginnt die Abwendung von dem bloß Theoretischen, Idealistischen, Kosmopolitischen, Humanistischen zum Historischen, Realen, der Bestimmtheit des nationalen Lebens mit all' seinen reichen und unersetzlichen, im Gange der Geschichte erworbenen Gütern, die nicht ersonnen und erdacht werden können, sondern erkannt und angeeignet werden sollen. Denken und Dichten bewegt sich im schrankenlosen Raume; Wollen, Handeln und Lieben bedarf eines wirklichen Gegenstandes. Mit der Befreiung des Vaterlandes und dem Wiedergewinn seiner reichen Güter und Gaben, welche die vorangehende Periode ignorirt und verschmäht hatte, treten die practischen, ethischen Aufgaben in Staat und Kirche, nach allen Seiten des nationalen Lebens in den Vordergrund, bestimmen auch mehr die Wissenschaft in ihrer Richtung und zum freien Dienst des wirklichen Lebens. Hier sind inhaltsvolle Keime und Anfänge, mächtige Impulse und Motive, aus welchen und durch welche unter schweren Kämpfen das Leben umgestaltet wird. In jeder Gegenwart wirken neben und gegen einander die zurückweichende Richtung der Vergangenheit, welche sich gewöhnlich für das Neue und „Zeitgemäße" ausgibt, und das wirklich fortschreitende und aufbauende Streben in die Zukunft. Alle originalen und innerlich mächtigen Richtungen haben von jetzt an die Tendenz, mit der Ueberlieferung aus den Nachwirkungen des achtzehnten Jahrhunderts zu brechen. Von hier aus müssen wir uns auch über das Gymnasialwesen, seine

Gestaltung und Aufgabe für die Gegenwart, mit historischem Sinn rückwärts und vorwärts blickend, orientiren. Die Richtung des Schulwesens im Ganzen und Großen ist überall ein Menschenalter und noch länger hinter den großen geistigen Strömungen und Impulsen der Nation und des Zeitalters zurück. Im Gymnasium bleibt noch lange ein Residuum der frühern Richtung, ja, es ist nicht zu viel gesagt, nach seiner Art, wie es von den großen geschichtlichen Motiven langsam bestimmt wird, kommt die im wirklichen Leben immer mehr zurücktretende Richtung erst später zur vollen und ausgedehnten Herrschaft. Die Gestalt, welche die im Leben zurücktretende Richtung in der Schule annimmt, besitzt nichts mehr von der Frische, Originalität und energischen Lebendigkeit, mit welcher sie im Zusammenhange ihrer Zeit auftrat und wirkte, sie wird immer farbloser, verblichener, kraftloser. Das Gymnasium wird dem wahren Gehalt der Wirklichkeit völlig fremd, es entsteht ein arges Misverhältniß zwischen seinen Tendenzen und Leistungen und zwischen den realen Forderungen der Wirklichkeit an dasselbe. So ist es überall, wo vorübergegangene Geistesrichtungen eine Fortsetzung ihrer Herrschaft versuchen, besonders wo diese subjectivistische und idealistische sind, wie diejenigen, unter deren Herrschaft sich die Gestalt des Gymnasiums der abgelaufenen Periode gebildet hat. Subjectives ist in der Ueberlieferung kraftlos, enthält nichts Nährendes und Gestaltendes, weil das Product nichts ist ohne die geniale Kraft, diese aber mit demselben nicht zugleich überliefert wird. Schon von Platon können wir es lernen, der Jugend dient nur das Positive, Objective, der Gehalt der Wirklichkeit, nicht das bloß Anregende, das formell Bildende. Aus der Abhängigkeit von subjectivistischen Tendenzen entsteht im Gymnasium der Formalismus, welcher auch die Zusätze des Encyclopädismus in seinen Dienst zieht, eine gegen jede Bestimmtheit des Gehalts der Wirklichkeit gleichgültige abstracte, theoretische Bildung. Man kann die Richtung eines Gymnasiums nicht an den Gegenständen der Didaxis erkennen, man muß den Sinn der Behandlung, die Direction auf das Ziel, durch welche alle Thätigkeiten innerlich normirt werden, ins Auge fassen. Denn auf allen geistigen Gebieten gibt das Wie den Ausschlag, nicht das Was. Die-

ser Formalismus, in wie verschiedenen Richtungen er auch erscheint, ist die völlige Trennung von dem reichen und zugleich begrenzten Gehalt der Wirklichkeit und Gleichgültigkeit gegen seine Forderungen. Wo er noch jetzt die Herrschaft führt, da ist es, als wenn einen der Hauch des Todes anweht, als wenn einem das Gespenst eines zu Grabe getragenen Jahrhunderts entgegen tritt. Der entschiedene Gegensatz gegen diese Richtung ist immer mächtiger und allgemeiner geworden, aber noch ist viel zu thun, alle ihre Nachwirkungen zu überwinden und zu beseitigen, und noch mehr, das Rechte zu finden, welches der Begriff des Gymnasiums und seine Beziehung zu den Bedürfnissen und den Bedingungen der Gegenwart fordern, und eine dem gemäße zusammenhängende Praxis zu gestalten.

Als Nitzsch an die Spitze des Gymnasialwesens trat, stand er zum Theil in ungehöriger Abhängigkeit theils von der Beziehung auf philologische Disciplinen, theils von formalistischen Methoden und traditionellen didactischen Richtungen. Da wurde wohl gefordert neben der Interpretation einhergehende linguistische Doctrin, Synonimik und ausgesponnene Grammatik, selbst der zusammenhängende Vortrag der griechischen Syntax in einer besondern Lection der Prima, rationelle Grammatik, Vortrag der antiken Literaturgeschichte u. a.; dagegen traten wesentliche Gesichtspuncte der gymnasialen Praxis zurück, welche später mit Klarheit und Energie hervorgehoben wurden, als er den Begriff einer einheitlichen Bildung des Gymnasiums in ethischer Richtung, der ihm von Anfang an beiwohnte, immer klarer in seinem Sinn gestaltete und immer mehr practisch geltend machte. Ich bewundere, was ich selbst vor Augen gehabt und sonst in Erfahrung gebracht habe, dessen ganzer Werth und volle Bedeutung erst später mir recht klar geworden ist, wie ihn sein für alle Bedürfnisse und Gesetze einer echten Bildung offner Sinn, sein inneres Verhältniß zu den Bewegungen und Interessen der Gegenwart und der Nation und sein Amt und der Geist des Gymnasiums hoben, wie er fortschritt zu einer klaren, tiefen, universellen und concret begrenzten Auffassung des Gymnasiums im Ganzen und Einzelnen.

Zweiter Brief.

Gymnasiale Büreaukratie. — Schulgesetz. — Gymnasiale Staatsschriften.

Büreaukratie ist eine Erfindung der angemaßten oder vermeintlichen Omnipotenz des Staats und seiner Administration. Das innere Motiv ist das Mistrauen gegen die Fähigkeit, den guten Willen und die Redlichkeit der Untergebenen. Mistrauen als Princip der Regierung setzt die Ausnahme und das Abnorme als die Regel, paralysirt das Gute, was in den menschlichen Einrichtungen als Regel vorauszusetzen ist, und kann dem Ungehörigen, was als Ausnahme vorhanden ist, nur oberflächlich und partiell abhelfen. Sie ignorirt die unersetzliche Bedeutung der Persönlichkeit für jedes verständige und energische Handeln, sowohl der Regierenden, als auch der Regierten, und für das Verhältniß derselben zu einander. Sie steht dem Gegenstande ihrer Thätigkeit mit der Lauheit und Gleichgültigkeit gegenüber, welche allein schon aus der Ferne der Wirklichkeit, der Personen und der Zustände entsteht; sie hat daher eine Unfähigkeit zur Regierung zur Folge, welche aus der Unkunde der Wirklichkeit nothwendig entsteht. Sie handelt nach Abstractionen und empfindet nicht den belebenden und erfrischenden Hauch der Wirklichkeit, besitzt nichts von derjenigen Klarheit, Sicherheit und Energie, welche aus der Anschauung und der Mitwirkung in realen Verhältnissen und Thätigkeiten entspringt. Ihre Thätigkeit durchdringt nicht mit Sicherheit das Ganze und trifft nicht das Einzelne nach seiner Proportion, ihre Erfolge sind zufällig, sie ist ohnmächtig für wirkliche Leitung, Gestaltung und Umgestaltung, muß mit formeller Gesetzlichkeit in Verordnungen, Berichten und Tabellen zufrieden sein. Da sie nicht selbst sieht und sehen, nicht persönlich und individuell handeln kann und doch dies Bedürfniß

eines persönlichen und realen Verhältnisses wirkt, so geräth sie in Abhängigkeit von unlautern Verhältnissen, welche nach allen Richtungen schwere Nachtheile mit sich bringen. Sie verneint alles eigenthümliche Leben, Schaffen, Finden, Erfinden, damit alles kräftig Gestaltende, das Handeln aus der Fülle und der Kraft der Ueberzeugung und der Einsicht, der gesammten geistigen und wissenschaftlichen Richtung und dem Daransetzen der ganzen Persönlichkeit, sie entzieht durch ihre uniformen Anordnungen und Befehle aus der Ferne der selbstthätigen und freudigen Praxis den Raum, sie macht diese sogar formell ungesetzlich.

In den Principien des Gymnasialwesens soll und muß Einheit sein, diese fordern der Staat, die Kirche, der Schutz aller unserer nationalen Güter, jedes Recht der Menschenseele; nach dieser Einheit in dem Wesentlichen suchen und ringen alle, denen diese Angelegenheit am Herzen liegt, und diese Aufgabe ist nach dem Character der deutschen Cultur und des deutschen Gymnasialwesens eine hohe und schwere. Auf büreaukratischen Wegen und mit büreaukratischen Mitteln kann nichts für sie erreicht werden. Auch die Büreaukratie hat das Bewußtsein von der Nothwendigkeit der Einheit in dem Wesentlichen, aber es ist ihr aus der Ferne und bei ihrem Ausgange von Abstractionen die Bestimmung und Gestaltung der Wirklichkeit nicht erreichbar, es bleibt bei Abstractionen, welchen die Kraftlosigkeit der Phrase einwohnt, oder auch ihre Thätigkeit geht auf Gegenstände und Normen derselben, welche in der That so oder anders sein können und müssen, indem sie der persönlichen Entscheidung und der Erwägung besonderer Verhältnisse angehören. Und so entsteht ein schwerer Schaden, der Schein der Einheit durch die Uniformität in machtlosen Abstractionen und in Gegenständen, wo eben keine Uniformität sein kann und darf. Die wahre Büreaukratie hält die menschlichen Dinge für am besten bestellt, wenn es dahin gebracht wäre, alles durch gewisse Einrichtungen, Vorschriften, formulirte Bestimmungen zu clausuliren, so wenig als möglich von Persönlichkeiten, deren selbständiger Entschließung, Entscheidung und Thätigkeit zu erwarten. Die Büreaukratie, wenn sie ihr Ziel erreichte, würde für alle Mittelmäßigkeiten ein Paradies bereiten, für alle mechanischen Gei-

ster, die nur copiren können, wofür sie eine Vorschrift haben, deren höchstes Pathos ist, es dem büreaukratischen Regiment recht zu machen. Die Büreaukratie nennt eine solche Thätigkeit — je ausgedehnter und detaillirter, desto besser — Organisation; es ist in Wahrheit Mechanisation. Sie weiß nicht, was das Wesen und das Gesetz der Menschennatur, die Bedingungen ihrer Entwickelung und ihres Gedeihens sind, daß es sich in der Schule nicht um objectiv gestaltbare Dinge, sondern um Personen handelt, deren Begriff individuelle Eigenthümlichkeit ist, daß die Lehrer nicht bloß Einzelheiten, die sich etwa formuliren ließen, zu thun, sondern ihre Ueberzeugung, ihre wissenschaftliche Richtung, ihr ganzes geistiges Dasein an ihre Aufgabe zu setzen haben, daß die Schüler sich entwickelnde Persönlichkeiten sind, jede von ganz bestimmter, aber unendlich verschiedener Anlage und Eigenthümlichkeit, daß jedes Gymnasium nach seinen Vorzügen, Mängeln und Bedingungen eine ganz individuelle Gestalt hat. Die Büreaukratie, indem sie nicht das aus dem Wesen des Gegenstandes sich ergebende Gesetz, sondern die willkürliche Vorschrift der amtlichen Autorität hinstellt, indem ihr die unersetzliche Macht eines persönlichen und unmittelbaren Verhältnisses fehlt, vernichtet oder paralysirt die Herrschaft eines belebenden, das Einzelne zusammenhaltenden und den höchsten Zielen zuführenden Schulgeistes, macht eine in das Innere dringende Gestaltung und Umgestaltung, wo sie nöthig ist, unmöglich, läßt es nicht zu einer die Praxis fördernden, von dem Geist des Gymnasiums getragenen, nothwendigen Tradition kommen und setzt an deren Stelle einen Schlendrian, welchem formelle Gesetzlichkeit zur Seite steht. Wer etwas wirklich von der Sache versteht, wer für dieselbe in warmer Liebe und persönlicher Hingebung gestimmt ist, wer in ihr lebt, der ist zu einem büreaukratischen Regiment völlig unfähig; es treibt ihn — er kann nicht anders — selbst zu sehen, persönlich zu handeln, Personen zu gewinnen, zu stimmen, zu bewegen, die der formellen Bestimmung sich entziehende Mannigfaltigkeit der Personen nach ihren Richtungen und Fähigkeiten und der Verhältnisse nach ihren Bedingungen zu erkennen, und dann zu handeln. Eine gymnasiale Büreaukratie ist jedem möglich, der auch einmal seinen Gang durch ein Gym-

nasium gemacht hat, dabei einige currente gymnasialpädagogische Stichworte und Kategorieen inne hat und einige formell geschäftliche Routine besitzt. Ein redlicher Mensch, der die Sache versteht und dem es um die Sache zu thun ist, könnte büreaukratisches Regieren nicht lernen, und wenn er ein Jahrhundert in die Schule ginge.

Dem Gemeinwesen liegt daran, daß die Gymnasien des Landes den allgemeinen Bedürfnissen des öffentlichen Dienstes, der nationalen Gesinnung und Cultur genügen, daß für diese Aufgabe die Einheit in dem Nothwendigen ihnen vor Augen stehe und ihre Praxis normire. In diesem Sinne hat bald das Schulregiment, bald die Volksvertretung, diese gewöhnlich in Opposition oder doch Mistrauen gegen dasselbe und die Tendenzen seiner Administration verlangt, daß die Thätigkeit des Gymnasiums nach ihren Zielen, Aufgaben und Mitteln durch ein Schulgesetz geregelt werde. Man glaubt, man könne und müsse durch ein Gesetz der Willkür und Ungehörigkeit der Tendenzen, Einwirkungen und Thätigkeiten an allen Stellen, oben und unten, einen Damm entgegensetzen. Ein Gesetz, wenn es über die nothwendige Regelung vieler externa, über die politische Stellung gymnasialer Verhältnisse u. a. hinausgeht, wenn es sich zur Aufgabe stellt, das Innere der gymnasialen Aufgaben im Ganzen und Einzelnen zu bestimmen, wenn man meint, man könne durch dasselbe die innere Richtung des Unterrichtswesens hinstellen und befestigen und gegen Tendenzen, welche seinen Character alteriren, schützen, ist unmöglich, und wenn es versucht wird, vom Uebel. Was ein Gymnasium ist nach seinem Begriff, nach seinen Aufgaben, Mitteln und Methoden, das liegt in dem allgemeinen Bewußtsein, und die klare Bestimmtheit und Sicherheit der Anschauung kann nur durch Operationen, die dasselbe aufzuhellen geeignet sind, ermittelt werden. Das gilt von allen ethischen Gemeinschaften. Nicht einmal eine Definition darf ein Gesetz hinstellen, wenn sie nicht wohlbegründeten Widerspruch, Misverstand und Alterirung der Praxis veranlassen will. Omnis definitio est periculosa. Ein Gesetz kann nach der Weise seiner Entstehung, seiner Bedeutung und Form das Nothwendige und Gute nicht einmal in Worten sagen, hat gar keine Kraft, das Ge-

forderte zu realisiren, kann nicht veranstalten, daß die Leistungen der Praxis gesetzlich gemessen werden. Wie ist es möglich, geistige Thätigkeiten nach einer gesetzlichen Formel zu messen? Jedes Schulgesetz, sobald es in das Innere eingeht und an dieses eine formell gesetzliche Norm heran bringt, erzeugt in einer Zeit, welche von so tiefen Gegensätzen durchzogen ist, daß sogar die Gleichheit der Sprache und das dadurch bedingte gegenseitige Verständniß fehlt, mehr oder weniger offne und versteckte Opposition oder mechanisch gehorsame Befolgung der unredlich fügsamen Geister und drückt die innere Zuversicht und Kraft der persönlichen und wissenschaftlichen Eigenthümlichkeit, die allein Gedeihen bringt. Wenn Gesetze und Verordnungen einen solchen Umfang haben, daß sie ein eignes Studium erfordern, daß die formelle Rechtlichkeit der pädagogischen Thätigkeiten voransteht und zu einer Frage der Controversen führt, auf allen Schritten hemmt und bedenklich macht, auch wo die Entscheidung aus der Sache selbst klar ist, da ist der Zustand vom Uebel, ein energisches Thun unmöglich und jeder wirkliche Fortschritt abgeschnitten. Wenn gesetzliche Bestimmungen über Disciplin, Versetzung, Lectionsplan, didactische Methode u. a. so weit ausgedehnt sind, daß die Production und Erfindung des an seiner Stelle Rechten und Wirksamen entweder ausgeschlossen oder formell ungesetzlich wird und Handlungen der täglichen Praxis nicht nach ihrer innern Bedeutung und Richtigkeit beurtheilt werden, sondern zu formellen Recursen auf das Gesetz führen, da ist das Fundament der gymnasialen Thätigkeit erschüttert und ihr Character total alterirt. Man spricht so viel vom selfgovernement. An keiner Stelle ist dies mehr nöthig, als im Gymnasium. Es besteht hier darin, daß jedem Gymnasium seine individuelle Eigenthümlichkeit anerkannt und bewahrt werde, daß die Thätigkeiten des Rectors weder von Oben, noch durch Majoritätsbeschlüsse von Unten ihm vorgeschrieben werden und durch persönliche Entscheidung und Verantwortung die rechte Klarheit und Energie gewinnen. Und — ne quid detrimenti capiat res scholastica, das ist die Aufgabe einer umsichtigen Inspection.

Einheit des Gymnasialwesens in den Principien, welchen die individuelle Mannigfaltigkeit der einzelnen Anstalten und Personen

nach ihrem Maße diene, ist das Ziel, welches wir nach dem jetzigen Stande unsers Gymnasialwesens und nach dem Character der deutschen Cultur fort und fort zu erstreben haben. Aber büreaukratische und gesetzliche Maßregeln haben mit dieser Aufgabe gar keine Gemeinschaft. Es ist sinnlos, formelle Uniformität zu erstreben, wenn diese für die Wirklichkeit der Einheit des Ziels nicht bloß gar keinen Werth, sondern schwere Nachtheile hat, wenn sogar, anstatt den eigenen und nächsten Zweck zu erreichen, Illusion und Schein das widerliche Resultat ist. Man sollte doch nicht Einheit suchen in dem, wo sie nicht nöthig und möglich ist, zumal wenn dadurch die Einheit in dem Nothwendigen bei Seite gestellt und die Energie dafür gebrochen wird. Die büreaukratische Forderung der Uniformität und der Isonomie ist vom Uebel; die Gleichheit des Maßes für alles und jedes in Mitteln und Zielen hemmt die individuelle Kraft der Gymnasien und macht ihre Thätigkeit unsicher. Es gab eine Zeit, wo man wohl wußte, welche Gymnasien vorzugsweise gute Philologen, Mathematiker, gute Lateiner, Griechen u. a. hergab. Jetzt soll ein Normalplan für alles streng befolgt werden und hemmt, ohne doch sein Ziel zu erreichen, die Thätigkeit der Lehrer in dem, was sie können und wie sie es können, und läßt es zu einer Entwickelung der Schüler nach der Eigenthümlichkeit ihrer Richtung und Gaben und mit dem Trieb der Selbst- und Fortbildung, zu einer characteristischen, straffen Einheit des Strebens und der innern Gestaltung nicht leicht kommen. Wer längere Zeit im Gymnasialwesen sich umgesehen hat, hat genug Gelegenheit gehabt, die Beobachtung zu machen, daß grade recht tüchtige Schüler von entschieden eigenthümlicher Begabung und lauterer Gesinnung mit den Forderungen der Schule und der Disciplin in arge Collision gerathen. Es thut einem Lehrer wehe, wenn er solche Verhältnisse vor Augen hat und man mit Berufung auf das formulirte Gesetz darauf besteht, daß mechanische Geister, stimulirt durch Aussicht auf Lob, Zeugnisse, Beneficien und andere unreine Motive, den Vortritt haben sollen. Solche Dinge liegen allerdings in den Verhältnissen des Menschenlebens überall begründet, aber es ist ein arger Zustand, wo das Gesetz selber sie begünstigt, hervorruft und fordert.

Für das Ziel der nothwendigen und wahren Einheit des Gymnasialwesens gibt es nur ein Hauptmittel, Personen zu bilden, an ihre Stelle zu bringen und zu fördern, oben und unten, welche im klar bewußten Dienst aller derjenigen Mächte, welche die Einheit, das Fundament, den Gehalt unsers Lebens, und damit auch des Gymnasiums hergeben, so als Organe des Schulgeistes mit der Kraft der individuellen Selbständigkeit, der Ueberzeugung und der persönlichen Eigenthümlichkeit wirken, dann die Gymnasien so zu stellen, daß jedes eine concret individuelle Gemeinschaft bilde und der Character der Provinz, des Stammes, der Stadt, der Tradition, der Personen in Rechnung genommen und respectirt werde, daß die Leitung derselben durch ein persönliches Sehen und Einwirken, nicht der Hauptsache nach durch Gesetze und Verordnungen vermittelt werde, daß diese, so weit sie nöthig sind, auf die wirkiche Durchführung der gymnasialen Zwecke bedacht, auch die wirklichen Bedingungen derselben mit in Rechnung nehmen.

Das Beste für die Zukunft der Gestaltung unsers Gymnasialwesens erwarte ich nicht von legislatorischen und büreaukratischen Maßregeln, aber dennoch von der Thätigkeit eines einsichtigen und energischen Schulregiments. Ja, eine umfassende, durchdringende und nachhaltige Einwirkung ist allein durch diese möglich. Literarische Discussion erreicht selten das Ziel einer allgemeinen, klar bewußten, in sich sichern Einstimmung; und von hier bis zur practischen Ausführung ist noch ein langer Weg, welchen zu durchmessen theoretische Impulse nicht ausreichen. Wir haben überall an Theorie und wissenschaftlicher Darstellung des Guten und Rechten so viel, daß es wohl kaum möglich ist, über das Nothwendige und Rechte etwas zu sagen, was noch nicht gesagt ist, aber es kommt darauf an, daß es in einer straffen Consequenz zusammengefaßt und durch mächtige Motive ins Leben geführt werde. Der schlechteste Weg ist der des Experiments, als ob man aus der Einzelheit der Thätigkeit und ihrer Erfolge, deren Bedingungen unberechenbar sind, sichere Schlüsse ziehen dürfte. Von isolirter Thätigkeit einzelner Personen und einzelner Anstalten ist nicht das Erforderliche, nicht einmal ein weiter sich erstreckender Impuls zu erwarten, nicht bloß weil sie mit gesetzlichen Bestimmungen und

dem Herkommen in Conflicte gerathen, sondern weil es überall nicht in jeder Beziehung rathsam ist, eine Anstalt des öffentlichen Dienstes partiell oder im wesentlichen Umfange über das Gleichmaß der herkömmlichen Allgemeinheit hinaus zu heben. So weit ich zu sehen und zu denken vermag, kann das Nöthige nur von den Stellen des Schulregiments aus geschehen, negativ durch eine umsichtige und vorsichtige Beseitigung alles dessen, was im Wege steht, positiv durch eine Einwirkung von Person zu Person, welcher die amtliche Autorität zur Seite steht, die Wege öffnet und Mittel zu Gebote stellt. Ist eine solche Weise der amtlichen Thätigkeit wirklich nicht mehr „an der Zeit"? ist sie wirklich durch die Form unsers Staatslebens ausgeschlossen? ist sie ein ohnmächmächtiger idealistischer Wunsch? Das kann ich nicht zugeben, wohl aber weiß ich, daß diese Voraussetzung eine vorzügliche Gunst persönlicher Verhältnisse erfordert. Einfachere, in sich einstimmigere Zeiten haben vortreffliche Schulordnungen producirt, wie sie für unsere Zeit, welcher sogar die Einheit des Ausdrucks und des rechten gegenseitigen Verständnisses abgeht, unmöglich sind. So ist die Kursächs. Schulordnung (1773) von J. A. Ernesti ein vortreffliches Werk von einfacher Klarheit und Unbefangenheit, practischer Bestimmtheit und Sicherheit, frei von allen einseitigen und ungehörigen Tendenzen, in allen Beziehungen ganz von dem ethischen Geist des Gymnasiums durchdrungen. Einem solchen Werke gegenüber erinneren wir uns an alle diejenigen Wandelungen, welche das Jahrhundert hindurch, das seitdem verflossen ist, unsre gesammte Cultur und mit ihr das Gymnasium bestanden hat. Es ist eine echte „Schulordnung", aus der Klarheit und Totalität des gymnasialen Bewußtseins ihrer Gegenwart hervorgegangen und mahnt uns an die Aufgabe, in den veränderten und verwickelteren Culturverhältnissen unserer Gegenwart mit derselben Festigkeit und Lebendigkeit der Gesinnung, ebenso klar und umsichtig zu handeln, wie diese Schulordnung für ihre Zeit vorschreibt; sie führt uns zu Gemüthe, daß der Fortschritt des gymnasialpädagogischen Verstandes nicht so groß ist, wie kurzsichtige Bewunderung der gegenwärtigen Zustände sich einredet. Der Ton dieser Schulordnung, so oft ich mich mit ihr beschäftigt habe und an sie erinnert worden

bin, legte mir die Erwägung nahe, daß statt gesetzlicher Vorschriften für die innere Thätigkeit des Gymnasiums Staatsschriften, encyklische Briefe, welche von amtlicher Stelle, aber mit einer frei wirkenden persönlichen Autorität erlassen, Weisungen und Admonitionen geben und mit Wärme, Klarheit und Bestimmtheit auf Ziele und Mittel der gymnasialen Aufgabe hinweisen, eine angemessene Form der gymnasialen Leitung sind. Auf andern Gebieten der Regierung findet sich Aehnliches. Die allgemeine Oppositionslust und subjectivistische Gesinnung würden sich, zumal wenn verdächtige Tendenzen gewittert würden, auch gegen diese erheben, aber doch nicht im Stande sein, ihre Einwirkung im ganzen Umfange zu brechen.

Nitzsch in seiner Person und seiner unmittelbaren Thätigkeit ersetzte vollkommen ein Schulgesetz, er leistete alles, was ein Schulgesetz soll und nicht kann. Er wirkte in Verhältnissen, welche in ihrer vorzüglich glücklichen Verbindung für die ungehemmte und energische Entfaltung seiner Thätigkeit so günstig waren, daß in den deutschen Zuständen der Gegenwart sich wohl nirgends ein Aehnliches findet. Er trat in Zustände, welche den Bedürfnissen und Forderungen der Gegenwart nicht genügten, und zugleich fand er einen durch gesetzliche Bestimmungen nicht eingenommenen Raum, welcher Freiheit für eine tiefgehende und umfassende Thätigkeit gab. Er stellte den Gymnasien des Landes ein Bild ihrer wahren Gestalt in concreten, lichten Zügen vor Augen, drang auf die Verwirklichung der allgemeinen und nothwendigen Forderungen, bildete den Sinn und weckte die Liebe der Lehrer dafür, sah, ob das Geforderte und wie weit es geschehen sei, indem er nachhaltig, selbst suchend und strebend, tiefer eindringend und wachsend, ergänzte, was fehlte, corrigirte, was umzugestalten war. Er war in einer Person Gesetz, Verwirklichung desselben und Inspection. Er hat das schleswig-holsteinsche Gymnasialwesen nach den tiefsten und umfassendsten Forderungen, dem besten Sinne des Zeitalters gemäß — nicht durch Gesetze und Verordnungen „organisirt,“ sondern durch persönliche Thätigkeit, durch die belebende Kraft des unmittelbaren Wirkens geschaffen. Das Beste, was davon übrig ist, gehört ihm an. Er veranlaßte wenige gesetzliche Bestimmungen.

Er fing von Innen und im Einzelnen an, an der Stelle, die sich ihm zunächst darbot und wo es am nöthigsten war. Jedes Gymnasium suchte er nach seinen Bedürfnissen, so weit in den Verhältnissen die Möglichkeit war, zu gestalten und zu fördern. Das Hauptverdienst seiner Thätigkeit war ein persönliches, die Ermunterung, Stimmung, Bildung der ihm untergebenen Lehrer für den Dienst des Gymnasiums durch Weisungen, Rathschläge und alle Mittel der persönlichen Einwirkung. Welche Klarheit und Kraft des Impulses der Thätigkeit diesen einwohnte, haben wir alle erfahren. In ihm war keine Ader von büreaukratischem Wesen, vielmehr das ganze positive Gegentheil. Er anerkannte und bestätigte auch Thätigkeiten und Richtungen, welche ihm fremd waren, weil sie entschiedenen Eigenthümlichkeiten gemäß und mit Eifer und Tüchtigkeit verbunden waren. Obwohl er eifermüthiger Natur war und nichts von bequemer Geduldigkeit besaß, so bedachte er doch die Grenzen der Möglichkeit und besaß die Gabe, die Kräfte zu wägen, und forderte nicht das objective Gute und Beste, wenn die Fähigkeit dazu fehlte. Freilich, wenn ein Lehrer ein Semester brauchte, um zehn bis zwölf Capitel des Cicero zu tractiren, indem alles beigebracht wurde, wozu der Text Gelegenheit gab, und noch mehr, wenn fünf bis sechs Semester verwendet wurden, um das vorzutragen, was damals „vaterländische Geschichte" hieß, wenn der sprachliche Elementarunterricht in aller Breite behandelt und doch nichts bis zur sichern Präsenz eingeübt war, dann mußte er wohl seinen Unwillen äußern. Aber er besaß auch Geduld und ausharrende Hoffnung, indem er an der fortgehenden Gestaltung und Umgestaltung arbeitete. Er hat von Jahr zu Jahr sehen können, daß das Werk wuchs und nach seinem Sinn und dem Begriff der Aufgabe gemäß sich empor hob. Er wußte, daß von einem Gesetz bis zu dessen Verwirklichung ein langer Weg ist. Was von 1834 an geschehen ist, war das Werk seiner unmittelbaren Thätigkeit und Persönlichkeit. Nach solchen auf das Innere gerichteten Vorbereitungen erschien erst zu Anfang des Jahres 1848 eine Gymnasialordnung.

Dritter Brief.

Bedeutung der Inspection des Gymnasiums. — Nitzsch als Gymnasialinspector.

Für eine Gymnasialinspection als Organ der höchsten Unterrichtsbehörde sind folgende Momente hervorzuheben.

Sie ist nicht zunächst und hauptsächlich controlirende Aufsicht. Es ist ein arger Zustand, wenn eine Inspection in dem Sinne und mit dem Character eines polizeilichen Mistrauens geübt wird, wirkliche oder supponirte Ungehörigkeiten zu sehen und zu suchen, wenn sie mit Vorbedacht und Absicht darauf ausgeht, zu spioniren. Die Bedeutung einer rechten Inspection ist eine positive, in welcher die controlirende Aufgabe als eine untergeordnete und eventuelle eingeschlossen ist.

Sie ist das Organ, welches die höchste Unterrichtsbehörde nöthig hat, um die allgemeinen Aufgaben des Gymnasiums im Dienste der höchsten Lebensgemeinschaften, des Staats, der Kirche, der Wissenschaft, des öffentlichen Dienstes in den einzelnen Anstalten nach ihren individuellen Bedingungen zu realisiren. Dies kann nur eine Person, nicht Gesetze und Verordnungen, welche das eigentliche Wesen der Intentionen der Behörde für das Gymnasialwesen genügend und eindringlich zu bezeichnen und vorzuschreiben nicht ausreichen, noch weniger für die rechte Praxis im Sinne des Beabsichtigten zu wirken vermögen. Diese sind im Dienst der Inspection nur so weit nöthig, als sie derselben den nöthigen Nachdruck der amtlichen Autorität und Anhaltspuncte für die persönliche Einwirkung geben. Der Lehrplan, die Methode des Unterrichts, die gesammte Disciplin, die Besetzung der Lehrerstellen u. a. haben in den besondern Eigenschaften und Verhältnissen eines Gymnasiums, wie sie durch die Eigenthümlichkeit des Personals, der Pro-

vinz, der Stadt, der Tradition bestimmt sind, innerhalb der allgemeinen principiellen Grenzen individuelle Bedingungen und daraus sich ergebende Forderungen für die Ausführung der allgemeinen Aufgaben und das wirkliche Gedeihen der einzelnen Anstalten. Dies Individuelle kann nur eine Person sehen, erkennen, in Rechnung nehmen und ebensosehr nach seinen Vorzügen, wie nach seinen Mängeln auf die richtige Weise gestalten und anwenden. Eine Person ist im Stande, dahin zu wirken, daß die allgemeinen Forderungen und die besondern Intentionen des Schulregiments für die gymnasiale Gestaltung oder Umgestaltung ihrem Sinne gemäß in Wahrheit durchgeführt werden, daß sie, von den untergebenen Lehrern richtig und eingehend aufgefaßt, in die Ueberzeugung eindringen, in den Gemüthern wurzeln, damit sie mit Einsicht, Hingebung und Liebe dafür wirken. Sie kann admoniren und ergänzen, corrigiren und retractiren, ermuntern, Richtung geben und überall persönlich beleben, sie kann sehen, ob und wie weit das Rechte geschehen ist, und im Einzelnen zu fühlbaren Mängeln wirksam abhelfen. Sie ist die nach dem Maße menschlicher Dinge allein mögliche Bürgschaft, daß die Forderungen des Staats und der Kirche, der Wissenschaft, des öffentlichen Dienstes und jeder menschenwürdigen Bildung an die Gymnasien wirklich befriedigt werden, daß diese nach den Forderungen ihres Begriffs und nach den Ansprüchen dessen, was die Zeit Gutes bringt und Nothwendiges fordert, immer mehr fortschreiten. Ein wahrer Inspectionsact bildet für ein Gymnasium eine Epoche des Rückblicks, der Besinnung, der Selbsterkenntniß, einen Impuls der Ermunterung und des Vorwärtsstrebens. Die Inspection tritt auf mit der Autorität der höchsten Unterrichtsbehörde und macht diese Stellung, wo es nöthig ist, in ihrer ganzen Form geltend, aber, wenn sie rechter Art ist, schließt sie einen noch höhern Sinn in sich, sie ist Organ des Geistes des Gymnasiums. In diesem Sinne entsteht eine innere Gemeinschaft des Inspicirenden und der ihm Untergebenen, welche über die der amtlichen Unter- und Ueberordnung hinaus geht, das erhöhte Bewußtsein eines und desselben Amtes und Dienstes für die höchsten Güter der Nation, welches klare und vorwärts strebende Erkenntniß, ernste Arbeit und ungetheilte Hingebung des

ganzen Menschen fordert. Diesen Sinn einer Inspection zum persönlichen und vollwirkenden Ausdruck zu bringen, ist eben so nothwendig, als den der amtlichen Autorität. Das Ziel der gymnasialen Thätigkeit sind die einzelnen Schüler. Wie auf diese ein rechter Inspector, der mit klarer Einsicht und warmer Hingebung dem Gymnasium angehört, der mit dem wohl zu erkennenden und fühlbaren Ausdruck der innern Gemeinschaft der Aufgaben und des Strebens unter Lehrende und Lernende tritt, zu wirken vermag, wie sie durch sein Wort, seine persönliche Gegenwart und ganzes Auftreten eindringlich erfahren, in wessen Dienst und für welche Aufgaben sie gebildet und erzogen werden sollen, wie eine rechte Inspection auch auf die Gymnasialjugend eine reinigende, hebende, zu Gehorsam, Fleiß, rechtem Lerneifer und jeder Schülertugend ermunternde Einwirkung übt, das weiß jeder, der einmal eine solche erlebt hat. Eine rechte Inspection hebt das einzelne Gymnasium und alle, welche ihm angehören, Lehrer und Schüler über die einzelnen, neben einander stehenden Particularitäten des Thuns hinaus, belebt für sie den Eifer und weist zugleich hin auf das Ziel und den Zusammenhang derselben für den Dienst an den höchsten Aufgaben und Gütern der Nation, ruft das Bewußtsein der Einheit in sich und mit den höchsten Lebensgemeinschaften wach. Ein Fest ist das erhöhte freudige Bewußtsein der Gemeinschaft, ihrer Kräfte, Aufgaben, Pflichten und Hoffnungen. Eine rechte Inspection gehört zu den Festtagen des Gymnasiums.

Eine Inspection bildet eine amtliche und persönliche Spitze der Einheit des Gymnasialwesens eines Landes, welche das Ganze vor Augen hat, auf das Ganze wirkt und jedem Einzelnen gleich nahe steht. Von dieser Spitze der Einheit geht durch persönliche, über das Ganze sich erstreckende Vermittelung eine innerlich und persönlich belebte Einheit der Gymnasien aus, die von viel höherm Werthe ist, als die der gesetzlichen Administration. Daraus entsteht eine durchaus nothwendige Wechselwirkung der Gymnasien eines Landes, daß sie nicht bloß durch gesetzliche Formen und in der Auffassung des Gymnasialregiments zusammengefaßt, innerlich einander fremd neben einander stehen, sondern von einander lernen, sich an einander messen, in der Gemeinschaft des öffentlichen Dien-

stes wetteifern. Eine Inspection ist nicht bloß das einzige Mittel, eine Anschauung des Standes und der Eigenthümlichkeit sämmtlicher Gymnasien eines Landes zu gewinnen, welche schon an sich für das Gymnasialregiment von unersetzlichem Werthe ist, sondern aus ihr ergibt sich auch die Möglichkeit und die Aufforderung, die einzelnen Gymnasien in eine Parallele des gegenseitigen Maßes, des von einander Lernens, des Wetteifers zu stellen. Daß dabei mit der nöthigen Umsicht, Vorsicht und Discretion verfahren werde, gehört zur Weisheit der Inspection und der Behörden. So bildet sich auch von diesem Puncte aus Standesbewußtsein und mit diesem Liebe und Wetteifer für die gemeinschaftlichen Aufgaben, das heilsame Bewußtsein, daß alle Gymnasien des Landes zusammen gehören, denselben Dienst, dasselbe Ziel, dieselben Normen im Höchsten und Nothwendigen haben, daß sie von einander Impulse und Förderungen zu erwarten, Pflichten gegen einander zu erfüllen haben. So wird die Inspection ein kräftiges Mittel, einen normirenden und belebenden Schulgeist wach zu rufen und zu erhalten, mehr noch, als durch Versammlungen und Aehnliches geschieht. Wie nothwendig das ist in einer Zeit eines isolirenden Subjectivismus, einer allgemeinen Oppositionslust gegen die doch nöthige Autorität von Oben, bei dem Mangel einer sichern und lebendigen Tradition und eines festen gymnasialpädagogischen Bewußtseins, statt deren nur zu oft entweder gedankenloser Schlendrian oder unsicheres Suchen und Versuchen in Abhängigkeit von dem, was der Tag bringt, herrscht, bedarf keiner weitern Ausführung.

Eine Inspection bildet eine leitende und zusammenhaltende, zugleich amtlich und persönlich wirksame pädagogische Autorität eines Landes. Autorität ist für den kräftigen und sichern Fortschritt der Praxis ein großes Gut, eine nothwendige Bedingung. Ohne sie entsteht in unserer zur Anarchie sich hinneigenden Zeit unsicheres Schwanken und rechthaberische und unberechtigte Prätention der Individuen. Jedes Land bedarf einer gymnasialpädagogischen Autorität, wo möglich, einer solchen, welche im Besitz der dem Gymnasium angehörigen wissenschaftlichen Bildung, mit einer tiefen und umfassenden pädagogischen Einsicht, mit offnem

und hellem Auge für die Zusammenhänge des Gymnasiums und mit warmem Interesse für seine Aufgaben zugleich an einer practisch einflußreichen Stelle steht, welche einen großen Umfang von Anschauungen und Erfahrungen, so wie die Gelegenheit und Aufforderung vielfacher persönlicher Berührungen und Einwirkungen gewährt. Es ist daher ein großes Glück, wenn die Gymnasialinspection zugleich eine gymnasialpädagogische Autorität des Landes ist. Eine Person hat überall tiefere und nachhaltigere gestaltende und umgestaltende Gewalt, als literarische Discussion, sie ist ein Ganzes, in sich Einiges und Consequentes. Literarische Discussion ist zu häufig eine weitläufige Verhandlung, in der jeder sich Zeit zum Besinnen nimmt, daß er doch Recht habe, welche den Gedanken und Vorschlägen die practische Spitze abstumpft und die Lust, Frische und Sicherheit des Handelns schwächt. Man begnügt sich nicht selten damit, auch einmal etwas gesagt und gemeint zu haben. In der Literatur ist Mangel an principieller Einheit und Festigkeit, alles wird in Fragen und Probleme aufgelös't, deren Divergenzen die Praxis mit Zweifeln inficiren. Einzelnes wird ohne Beziehung auf das Ganze behandelt und bekommt dadurch eine verkehrte und unproportionirte Stellung, die Allgemeinheit und Abstractheit der Untersuchung vermag nicht die Praxis zu erreichen und zu bestimmen und ist, wo eine gesunde und feste Tradition nicht Haltpuncte bietet oder der Einzelne in seiner Praxis nicht schon Klarheit und Sicherheit gewonnen hat, für die Praxis aufregend und anregend, aber nicht leitend und befestigend. Diesen Character hat in großem Umfange besonders die pädagogische Literatur, und in vorzüglichem Maße die Literatur der Zeitschriften. Eine Fortbildung für die Praxis in Abhängigkeit von der Literatur unterliegt daher den schwersten Bedenken und führt in große Gefahren für eine sichere, umsichtige, persönlich consequente und energische Thätigkeit. In einer persönlichen Autorität ist das Ganze der Aufgabe im einheitlichen Sinne zusammengefaßt, jedes Einzelne an seiner Stelle und nach seinem Maße kommt zu seinem Recht, die concreten Bedingungen und Bedürfnisse, Vorzüge und Schranken der Personen und der Verhältnisse finden die ihnen gebührende Beachtung und Fürsorge. Sie besitzt Sicherheit und

Consequenz und die intuitive Auffassung des an jeder Stelle und im Zusammenhange des Ganzen Nöthigen, welche mehr ist, als die Weite und Uebersichtlichkeit des Denkens und der Reflexion. Persönliche Einwirkung auf die Totalität der Gymnasien in der Autorität der inspectorialen Person ist nothwendig und unersetzlich. Von einer solchen Autorität geht durch das Ganze eine Wärme der Belebung, eine Sicherheit der Richtuug aus, welche durch nichts anderes ersetzt werden kann. Sie zieht auch den Widerwilligen in ihren Kreis, zügelt die Willkür des Experimentirens und unstatthafter Ausschreitungen auf eignen Wegen. Die frei wirkende Autorität läßt einen Druck auf die nothwendige Selbständigkeit der Person für die Praxis durchaus nicht befürchten. Der ganze Character der deutschen Bildung ist der Art, daß stabile Uniformität und mechanische Unterwerfung in erheblichem Umfange nicht zu befürchten ist. Wir haben grade zu viel Uebergewicht der Subjectivität und der für sich denkenden Individualität, unter deren Einfluß die Praxis nur zu sehr leidet.

Wir haben nach dem gegenwärtigen Zustande des Gymnasialwesens und nach der Eigenthümlichkeit der deutschen Culturverhältnisse das Bedürfniß einer festern Einheit des Gymnasiums in dem Höchsten und Wesentlichen nach Zielen und Mitteln, einer Umgestaltung desselben nach den Forderungen seines wahren Begriffs und des gegenwärtigen Zeitalters im Gegensatz zu den noch nachwirkenden und zum Theil noch herrschenden Tendenzen der abgelaufenen Periode des Humanismus und Subjectivismus, frei von allen der Sache fremden Einwirkungen und Abhängigkeitsverhältnissen. Ein Gesetz kann die Mängel der gymnasialen Zustände nicht beseitigen, das Richtige nicht zum wirksamen Ausdruck bringen, noch weniger verwirklichen. Formulirte Gesetzlichkeit auf Gebieten der freien Geistesthätigkeit hat nur zu häufig die Folge, daß durch Misverstand der Auffassung und mechanisch gehorsame Praxis das Gegentheil des Beabsichtigten verwirklicht oder eine allgemeine Opposition nach Oben herausgefordert wird. Das Gymnasium hat in allem Wechsel der Zeitalter einen durch den bleibenden Gehalt unsers nationalen Lebens bestimmten historischen Character. Nur auf dem Grunde der verständig eindringenden

Auffassung und der sinnigen Fortbildung der bestimmten, durch die Jahrhunderte zurückgehenden Tradition mit Hinblick auf die veränderten Bedingungen und Forderungen der gesammten Cultur ist eine Gestaltung und Umgestaltung des Gymnasialwesens nach dem Bedürfniß der Gegenwart möglich. So bleibt sie bewahrt vor allem Wilden, Unbestimmten und Ersonnenen der Einfälle und besonderer Liebhaberei, aller idealistischer Transcendenz und unpractischer, die Kraft lähmender und das Ziel verhüllender Ueberschwänglichkeit, so wie vor der Abhängigkeit von den Zeitströmungen und vor der utilitarischen, auf das nächste Bedürfniß gerichteten Forderung und geistloser Routine. Die Bedeutung gymnasialpädagogischer Wissenschaft und Forschung für diese Gestaltung des rechten Gymnasiums der Gegenwart soll nach ihrer Nothwendigkeit und ihrem Dienste durchaus nicht geleugnet werden; und für diesen Zweck lege ich der historisch-ethischen Seite der Gymnasialpädagogik, als welche die specifische Aufgabe des Gymnasiums vorzüglich ins Licht stellt, einen höhern Werth bei, als der psychologischen. Wir Deutsche haben einen Reichthum an Theorie und Forschung, an „denkenden" Menschen, auch für die Gymnasialpädagogik, zu welchem die Praxis allerwege in Misverhältniß steht. Theorie gibt überall nur ein Allgemeines, und es ist ein langer Weg von ihr bis zur Praxis. Sie weis't hin auf die Ziele, macht den Blick hell und unbefangen und umsichtig, erwärmt den innern Sinn für die Bedeutung der Sache. Theorie ist die allgemeine Vernunft, in deren Aether der leben, die der einathmen muß, welcher aus voller Brust wirken soll. Aber für die Praxis muß noch ein anderes hinzukommen. Ebensowenig wie die Theologie allein die Kirche gestalten und leiten kann, ist die gymnasialpädagogische Wissenschaft im Stande, den Gang des Gymnasiums zu bestimmen. Theoretisches Denken ist noch nicht practisches Verstehen; wer die Ziele kennt und vor Augen hat, weiß damit noch nicht die Wege, die dahin führen; wem ein Bild der Aufgabe vor seinem Geiste steht, der muß doch noch die Mittel finden und sein Thun disponiren und dirigiren, um der Aufgabe durch die That zu genügen. In practischen Gebieten ist die sichere Unmittelbarkeit des practischen Verstandes nöthig, welcher das Spe-

cielle und das Einzelne nach seiner concreten Gestaltung und Forderung und zugleich im Licht und der Beziehung des Allgemeinen und Höchsten erkennt. Es gehört dazu die Sicherheit des unmittelbaren Tacts und der an der rechten Stelle producirenden Erfindung, nicht bloß das Ableiten des Einzelnen aus Begriffen und Principien. Denn Pädagogik als Thätigkeit in Unterricht, Zucht und Leitung ist Kunst, für welche das Instinctive des Apperçü's, die unmittelbare Totalität der Persönlichkeit der Begleitung und Erleuchtung der Theorie bedarf, aber durch dieselbe nicht ersetzt werden kann. Die eigentliche Stelle der pädagogischen Erfindung und der rechten Reform mitten in einer Zeit, welche einen Ueberreichthum an Theorie besitzt, ist und bleibt die Praxis selbst. Die in dem Gymnasium und für dasselbe Thätigen sind es allein, welche eine rechte Umgestaltung, wo sie nöthig ist, auf die rechte Weise erfinden und verwirklichen können. Auch von diesem Gesichtspuncte ist eine Inspection nöthig und bekommt eine eigenthümliche Aufgabe. Wo in einzelnen Fällen eine mit dem Herkommen in Widerspruch stehende, in die rechten Bahnen einlenkende Thätigkeit auftritt, hat sie dieselbe, wo es nöthig ist, zu schützen, zu leiten, zu berathen und zu ermuntern; sie soll aber auch darauf sehen, daß sich nichts Unreifes, Willkürliches, Wildes, Unpractisches, was der Aufgabe und dem Sinn des Gymnasiums widerspricht, eindränge. Noch mehr, die Inspection allein, wenn sie ihrer Aufgabe gewachsen ist, besitzt die Mittel, so weit sie in einem Menschen vereinigt sein können, eine Umgestaltung des Gymnasialwesens im Ganzen und Einzelnen durchzuführen. Sie steht auf einer Höhe, von welcher sie eine Anschauung des ganzen Gymnasialwesens gewinnt, wo ihr das Bedürfniß des Maßes, des Umfangs, der Weise der Umgestaltung eindringlich zum Bewußtsein kommt, sie ist durch gesetzliche Autorität, die vielfachen Wege ihrer amtlichen Thätigkeit, durch persönliche Communicationen zugleich im Stande, das Gute und Nothwendige nicht bloß in gesetzlichen Vorschriften und Admonitionen auszusprechen, sondern durch unmittelbare Einwirkung von Person zu Person, nach dem Bedürfniß und der Möglichkeit der Stelle und des Moments wirklich in den lebendigen Gang der Gymnasien hinüberzuführen. Von Oben allein

ist eine eindringende, umfassende, zusammenhängende und richtige Umgestaltung des Gymnasialwesens nach ihren Anfängen, klaren Normen und kräftigen Impulsen zu erwarten. Dazu gehört freilich der rechte Mann, der mit Energie und ganzer Hingebung, mit Weisheit und Umsicht handelt, aber zugleich auch Freiheit und Raum für seine Thätigkeit. Eine Inspection, welche in rechtem Sinn zu handeln sich getrieben fühlt, ist der entschiedenste Gegensatz zu jedem gymnasialen Büreaukratismus, welcher in allem Wesentlichen unwirksam, überall negativ auftretend, viel Positives und Gutes, jeden wahren Fortschritt, welcher überall auf Liebe zur Sache und freier Hingebung an dieselbe beruht, hemmend, freilich noch mehr in persönlichen Eigenschaften, Mangel an wirklicher Einsicht, an lebhaftem Gefühl für Gerechtigkeit und Wahrheit, Gleichgültigkeit gegen die Sache, als in den gesetzlichen Institutionen beruht.

Der Lehrer, in der Einsamkeit der Schule, unberührt von einem seine Leistungen abwägenden größern Weltverkehr, thätig durch das flüchtige Wort, das sich für ein zusammenhängendes und treffendes Urtheil nicht überliefern läßt, auf vielen, vielleicht den umfassendsten Wegen seiner Thätigkeit, je mehr, desto besser, in festen Formen einhergehend, mit denselben Ausdrücken für dieselbe Sache immer und immer wieder umgehend, höchstens einmal berührt von den Urtheilen eines meistens unverständigen Publicums, Unmündigen gegenüber, denen sein Wort Autorität und unwidersprechlich ist, der hat es von allen Berufsclassen am meisten nöthig, daß eine feste Veranstaltung gesetzlich bestehe, daß ein verständiger, durch die Gemeinschaft des Berufs ihm verbundener Mann komme, ihn in seiner Thätigkeit und Leistung, seiner Richtung und Weise sehe, das Gute würdige, anerkenne und, wo es nöthig ist, schütze, ihn leite, berathe und ermuntere, corrigire und admonire, je nachdem es nöthig ist, damit er nicht in Kleinmeisterei und bequemem Schlendrian stagnire, damit er auf allen Wegen das Bewußtsein des Dienstes für die höchsten Güter der Nation und die Bildung von Menschenseelen sich lebendig erhalte und sich nicht in bequemem und läßlichem Belieben ergehe, damit er getragen von dem Geiste seines Amts sich frisch und fröhlich er-

halte und vorwärts strebe. Für eine solche Thätigkeit wird eine Persönlichkeit gefordert, welche nicht von Außen an das Gymnasium hinantritt und von Oben in dasselbe hineinsieht, sondern durch die Gemeinschaft der wissenschaftlichen Bildung und des Amts, durch pädagogische Einsicht und Liebe zur Sache demselben angehört, welche unablässig im Sinne trägt, daß das Beste der Thätigkeit eines Lehrers auf seiner innern Ueberzeugung und seiner wissenschaftlichen und persönlichen Eigenthümlichkeit beruht, reichlich ausgestattet mit der Gabe, die Geister zu unterscheiden, welche jede Eigenthümlichkeit nach ihren Vorzügen und für die Stelle ihrer Brauchbarkeit mißt und nach ihren Bedürfnissen zu fördern bemüht ist, welche Treue und Beharrlichkeit im Kleinen, wo sie das nothwendige Gute leistet, hochschätzt, und die Thätigkeit aus dem Vollen und für das Ganze, ohne welche alle Einzelheiten ohne gestaltende Kraft bleiben, fordert und ehrt, welche nicht bloß einzelne abstracte und enge Maximen und die Forderungen einer negativen und formellen Gesetzlichkeit als Maßstab an die Mannigfaltigkeit der Verhältnisse legt, sondern Sinn für Totalität und Eigenthümlichkeit besitzt und mit dem Ernst für die Sache und der strengen Gerechtigkeit des Amtes Wohlwollen für diejenigen Personen, welche ihr untergeben sind, verbindet.

Für die Gesetzgebung, Regierung und Leitung des Gymnasialwesens wirken als Factoren die Momente des Staats, der Kirche und der Wissenschaft zusammen. Diesen dient das Gymnasium und empfängt von denselben den nothwendigen, objectiv bestimmten Gehalt, die Einheit und Universalität des Ziels, den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen, die umsichtige Energie für die practische, historisch bestimmte, nicht idealistisch gesuchte Aufgabe in ihrer Totalität. Die herrschenden Mächte bedürfen für ihre Ziele und Forderungen an das herankommende Geschlecht des Dienstes der Pädagogik d. h. des Verstandes der specifischen Aufgabe und ihrer practischen Ausführung. Diese muß sich daher bewußt werden, daß sie als solche nicht schaffen und leiten kann, sondern im Dienst dieser historisch bestimmten Mächte steht, um wirklich practisch zu werden. Pädagogik ohne umsichtige Beziehung auf den gegebenen nothwendigen Gehalt in seiner To-

talität, ohne festen durchdringenden Zusammenhang mit demselben wird ohnmächtiger Formalismus oder beschränkter, grade das Höchste umgehender Utilitarismus, beide schwere Schäden für die höchste Aufgabe der Schule. Indem nun ein Zusammenwirken der den Gehalt und das Ziel bestimmenden Factoren für pädagogische Gesetzgebung und Leitung unbedingt nothwendig ist, so ist es doch durchaus nicht erforderlich, daß sie durch eine Verschiedenheit von Personen vertreten werden; eine solche erschwert sogar die Durchdringung der Momente bis zur Einheit und einer practisch wirksamen Spitze. Es ist ein besonders glückliches Verhältniß, wo ein Mann durch die ganze Richtung seiner Bildung, Persönlichkeit und Gesinnung, durch amtliche Stellung, Thätigkeit und Autorität, mit dem Gewicht einer gewissen Virtuosität in Gegenständen, welche einen wesentlichen Bestandtheil des gymnasialen Gehalts bilden, mehrere der bestimmenden Factoren in gleichem Maße vertritt. Eine solche Persönlichkeit eignet sich in vorzüglichem Maße zur Inspection, weil sie mit dem ganzen Gehalt des Gymnasiums, wie es durch seine Ziele und Motive bestimmt ist, innerlich und total verwachsen ist. Ein Geistlicher, ein Gymnasiallehrer, ein pädagogischer oder philologischer Professor als solcher eignet sich noch nicht zur Inspection; sie fordert eine Persönlichkeit, welche von Haus aus für die wesentlichen Momente, die das Gymnasium constituiren, empfänglich, gestimmt und gebildet ist. Ein Hineinsehen in das Gymnasium aus einer gewissen Ferne und von particularen Gesichtspuncten bringt in der Regel mehr Schaden, als Nutzen.

Was hier als erforderlich für eine rechte Gymnasialinspection hingestellt ist, besteht alles aus Zügen, welche dem Bilde von Nitzsch's inspectorialer Thätigkeit, wie es lebhaft in meiner Erinnerung steht, entnommen sind. Das schleswig-holsteinsche Gymnasialwesen hat von 1834—1851 das große Glück gehabt, unter der Leitung eines Mannes zu stehen, in welchem sich Eigenschaften, Stellungen und günstige Verhältnisse in der Weise vereinigten, wie sie für dies Amt selten in einer Person zusammentreffen. Er war ein Mann der Wissenschaft und der Praxis im einträchtigen Bunde der Wechselwirkung. Er war Mitglied derjenigen Behörde,

welche die politischen, kirchlichen und Schulangelegenheiten administrirte, er besaß die Erfahrung, die Uebung, den Blick des practischen Schulmanns, und indem er nun an die Spitze der Gymnasien des Landes trat, wurde die durch Studien und eigne Thätigkeit erworbene gymnasialpädagogische Einsicht und Anschauung durch den fortgehenden Einblick in das ganze Gebiet derselben, ihre mannigfaltige Thätigkeit und Verhältnisse immer mehr erweitert, klarer und fester bestimmt; gehoben durch das Amt, dem seine ganze Liebe angehörte, sann und lebte er sich immer mehr in die Aufgaben des Gymnasiums im Einzelnen und nach seinem Zusammenhange und seinen höchsten Zielen hinein. Seine reiche, offne, gerechte und wohlwollende Persönlichkeit begleitete seine Thätigkeit auf allen Wegen und ergänzte, wo es nöthig war, die Mängel des einzelnen Thuns. Er war wissenschaftlicher Forscher und Universitätslehrer, eine Autorität auf dem Gebiete, welches den Hauptinhalt des gymnasialen Unterrichts hergibt. Von seinem amtlichen und persönlichen Verkehr ging eine wissenschaftliche Anregung auf die Gymnasiallehrer des Landes aus, welche überall nöthig ist, schon deshalb, damit die Frische des Geistes sich erhalte und der Unterricht sich nicht in geistlose Routine verliere. Aber noch ein anderer Vortheil ergab sich aus seiner wissenschaftlichen Stellung für die Gymnasien des Landes. Wie die Erfolge der Universität von den Leistungen der Gymnasien abhängig sind, so gibt es auch eine Rückwirkung der Universität auf die Gymnasien. Zwischen den Gliedern der pädagogischen Kette darf der Zusammenhang nicht fehlen. Für dies Verhältniß trat durch Nitzsch der besonders glückliche Fall ein, daß dieser Zusammenhang alle Vortheile einer fortgehenden persönlichen und amtlichen Gemeinschaft hatte. Es sollen diese Hin- und Herwirkungen nicht nach ihrem ganzen Umfange und ihrer ganzen Tiefe hier erörtert werden. Ich will nur ein Einzelnes anführen. Er machte bei Gelegenheit der Inspection Mittheilungen und Andeutungen über die Richtung und die Erfolge der Vorbereitung für die Universitätsstudien, wie man sie von den verschiedenen Gymnasien her wahrgenommen hatte, theilte Beobachtungen und Wünsche von Universitätslehrern mit und erinnerte eindringlich an die Forderungen, welche die Universität an

die Gymnasien stellt. Dies geschah ebensosehr zur Ermunterung und Befestigung in dem Gange der Praxis, wie zur Admonition und Correctur.

Eine besondere Gunst der Umstände sehe ich darin, daß Nitzsch mit seiner Thätigkeit in Verhältnisse eintrat, die als zurückgebliebene, aber auch nicht durch Gesetze, verordnete Einrichtungen und eine innerlich abgestorbene Tradition eingeengt, Raum gaben für sein persönliches Thun und Schaffen, in einem Lande, dessen natürliche und sociale, politische, nationale und historische Zustände nach ihrem ganzen Umfange diejenige Bildung, welche dem Character des Gymnasiums entspricht und von ihm gefördert wird, in so vorzüglichem Grade begünstigten, wie kaum in irgend einem andern deutschen Lande und Stamm, dessen Vorzüge er, der von Außen hineintrat, immer mehr richtig abwägend erkannte und schätzte, mit dessen Eigenthümlichkeit er sich immer mehr vertraut machte.

Dazu kam, eine große Anzahl von denjenigen Personen, auf welche er wirkte, welche ihm untergeben waren, die er zum Dienst des Gymnasiums heranzog und fortbildete, waren mit ihm verbunden durch das Band der Ehrfurcht und Pietät, der innern Einheit oder doch des geistigen Verständnisses, welches den Lehrer mit seinen Schülern zusammenhält. Dies Band der innern Gemeinschaft, welches schon vor dem Verhältnisse des gymnasialen Amts bestand, war es nicht zum wenigsten, wodurch eine charactervolle Einheit des gesammten Gymnasialwesens des Landes vorbereitet wurde, welche in der sich anschließenden und fortgehenden Thätigkeit und Gemeinschaft des gymnasialen Amts ausgebaut und consolidirt wurde. Die größere Anzahl der jüngern Lehrer war durch die Gemeinschaft der wissenschaftlichen Bildung und Richtung, sowie durch die Wirkung der Autorität und Pietät innerlich dafür gestimmt und vorbereitet, sich durch die Weisungen und Forderungen Nitzsch's im gymnasialen Amte bestimmen und leiten zu lassen und seinen Intentionen mit Freude und Verständniß, so wie mit ungeschwächter Selbständigkeit zu folgen. Diese von Vorn herein bestehende persönliche Gemeinschaft mit den ihm untergebenen Lehrern forderte und förderte die Richtung, die schon in sei-

ner Persönlichkeit und seiner ganzen Weise der Gymnasialleitung angelegt war, daß er, so ernst und streng er das Ziel des Gymnasiums und die Hauptsache unablässig im Sinne trug und fortwährend ohne alle Lässigkeit auf die rechten Mittel bedacht war und hinwies, doch es immer präsent hatte, daß die gesammte Thätigkeit des Lehrers, und um so mehr, je mehr er es aus innerm Beruf ist, auf seiner wissenschaftlichen und persönlichen Eigenthümlichkeit, so weit diese den Aufgaben des Gymnasiums gemäß ist, beruht. Seine Lehrer standen auch als solche zu ihm in dem schönen Verhältniß der persönlichen, nicht bloß der amtlichen Gemeinschaft; das Beste, was er that, wirkte er von Person zu Person. In diesen Zuständen, welche in allen Beziehungen zu einem schönen, charactervollen, kräftigen Ganzen immer mehr sich gestalteten, hat Nitzsch gewirkt, gesucht, erfunden, gestrebt und gestaltet, immer vom Geist des Gymnasiums getragen und in bewunderungswürdiger Weise zum Rechten und Bessern fortschreitend.

Eine große Anzahl der Gymnasiallehrer tritt in die Praxis ihres Amts weniger vorbereitet für dieselbe, als in andern Berufsarten der Fall ist. Für jüngere Lehrer war Nitzsch ein Führer von seltenen Vorzügen. Er wußte ihre Richtung, ihre Fähigkeit, das eigenthümliche Gebiet ihrer Brauchbarkeit zu erkennen, so daß er für sie die rechte Stelle fand, wohin sie gehörten, wußte sie durch Rath, Ermunterung, Warnung, Tadel zu fördern. Im Tadel zugleich anerkennen, im Lobe tadeln, so daß der Tadel zugleich hob und das Lob demüthigte und spornte, das verstand er. Er trat nicht ein mit der Miene der amtlichen Inspection, sondern als der ältere, einsichtige, das Ziel und die Mittel der gymnasialen Aufgabe klar erkennende Mann unter Genossen, immer auf die Sache gerichtet, für die Person wohlwollend und gerecht; so war er geeignet, zu führen, zu berathen, zu beleben, überall positiv zu wirken. Ueberall wirkte er mit seiner offnen, gerechten, freundlichen, für alle Eigenthümlichkeiten gestimmten Persönlichkeit befreiend und fördernd. Es war in ihm nichts amtlich Zugeknöpftes, nichts von polizeilicher Aufsicht, er ging nicht darauf aus, etwas zu suchen, das er doch admoniren könnte, aber überall der volle Ernst der Sache. Immer trat er in das Gymnasium als

die Person, welche für das ganze Land, seine Interessen und Forderungen die Einheit und Autorität der gymnasialen Aufgabe in sich darstellte. Das war der Gedanke, welcher seine Inspection beherrschte, welchem er einen eben so freundlichen, als wirksamen Ausdruck zu geben verstand. Sein Eintritt in das Gymnasium als solcher war eine Erinnerung an die Aufgabe des Amts im höchsten Sinn, daher immer belebend und hebend. Seine Inspection war für den Lehrer eine Freude, denn sie war eine Epoche im einförmigen Gange des Amts, welche ihm das hebende Gefühl von der ganzen Bedeutung der Aufgabe erneuerte, ein Impuls der Selbstprüfung, ein Stoß, der ihn weiter führte. Jede Inspection gab einen Fortschritt der innern Belebung und der practischen Einsicht.

Wir hatten das Gefühl, daß er mit seiner ganzen, für die Gemeinschaft des Amts gestimmten Persönlichkeit kam, daß er in dem Lehrer nicht bloß einen Diener des Staats, einen Untergebenen sah, sondern einen mit ihm durch den Dienst des Gymnasiums und der Wissenschaft verbundenen Genossen. Das konnte er, weil er mit dem ganzen, vollen Ernst der Sache angehörte, weil er tiefe Einsicht in sie besaß und mit Liebe für sie erfüllt war; das vermag nicht ein Büreaukrat, welcher von Außen und von Oben in das Gymnasium hineinsieht. Wo es nöthig war, trat er auch mit der Autorität seiner amtlichen Stellung auf. Aber in der Regel erschien er als der Genosse an dem einen Amt, als Mitarbeiter an derselben Lebensaufgabe, nicht mit stricten Befehlen von Oben herab monirend und tadelnd, sondern berathend, abwägend, aus der Fülle seiner Erfahrung und Einsicht gebend, immer mit dem Uebergewicht, welches in der gereiften und sichern Kenntniß, dem freiern und weitern Ueberblick über die Sache, der persönlichen und amtlichen Autorität liegt. Wenn in der Interpretation eines alten Schriftstellers der Schüler so geleitet wurde, daß er eine knappe, treffende Uebersetzung fand, daß er in kurzen, klaren, eindringenden Erläuterungen zu einer gründlichen grammatischen, sprachlichen, logischen Auffassung geführt, daß der Sinn des Schriftstellers aufgeschlossen, die antike Denk- und Anschauungsweise zum Verständniß gebracht, das Interesse für den Gegenstand

geweckt wurde, dann sah man ihm eine freudige Theilnahme an. Er war mit seiner Achtsamkeit und Aufmerksamkeit immer mitten in der Sache, schloß auch wohl an den Unterricht des Lehrers sein Wort an, die Schüler fragend, ihr Verständniß prüfend, auch aus dem Seinen für eine feine und sinnige Auffassung mittheilend. Da hatte nichts das Aussehn einer von Außen eintretenden, controlirenden Inspection, alles hatte die Gestalt und den Sinn einer innern Gemeinschaft für die Aufgabe des Unterrichts und der Bildung der Jugend; und so war es denn nicht bloß für den Lehrer, sondern auch für die geistige Weckung und Richtung der Schüler ein Gewinn, wie ich später wiederholt von Schülern ausdrücklich gehört habe. Er konnte, dem Gange des Unterrichts lebhaft folgend, auch wohl in denselben eingreifen, wo er nicht nach seinem Sinn war, wo die Ungeduld über ihn kam. Als Beispiel von mehreren Fällen, die ich erinnere, dies. Die Interpretation brachte es mit sich, daß die Bedeutung des generellen griechischen Artikels zu erläutern war. Es gelang mir nicht, weil meine Wendungen zu abstract waren. Er unterbrach mich und fing nun selbst an, durch Fragen und Expositionen den Gegenstand deutlich zu machen, aber auch er konnte nicht sofort das Rechte treffen, brach ab und wandte sich mit einem freundlichen Lächeln zu mir zurück. Die Inspectionsstunde gab dann Veranlassung zu eingehenden Verhandlungen und Berathungen, welche, an die vorliegende Gelegenheit und den einzelnen Fall anknüpfend, seinen Eifer für alle Momente des Unterrichts und der Bildung, seinen tief und klar blickenden Verstand in dem ihm eignen, treffenden, schlagenden Ausdruck zu einer eindringlichern und nachhaltigern Wirkung zu Tage brachten, als es ihm vielleicht in einer zusammenhängenden Darstellung gelungen wäre. Was ich diesen Stunden verdanke, rechne ich zu dem Besten, was ich für gymnastiale Thätigkeit gewonnen zu haben glaube. Da konnte man sehen, welche unersetzliche Kraft in dem liegt, was sich aus solchen unmittelbaren, persönlichen Momenten der Praxis für die Praxis ergibt. Das war nicht Doctrin, das war wirksamer, practisch regelnder und belebender Verstand und zugleich lebendige Samenkörner, welche eine Entwickelung für die Zukunft in sich schlossen. Die Admonitionen gingen in's Einzelne,

dies oder jenes sei übergangen, anderes zu kurz und flüchtig behandelt oder auch zu sehr ausgesponnen, irgend ein Gegenstand sei nicht richtig gefaßt oder eingehender, verständlicher zu behandeln, hier sei die Frage nicht angebracht gewesen, an einer andern Stelle habe der Schüler durch Fragen zur Selbstthätigkeit und zum Selbstfinden angeregt werden müssen u. a. Das alles geschah in der Form liberaler Urbanität und in der Weise der hin- und hergehenden Discussion. Seine Admonitionen gehörten nicht dem Augenblick an, waren nicht zusammenhangslos, sondern die Energie seiner Ueberzeugung und der Eifer für die Sache ließ nicht ab, nachhaltig dafür zu gewinnen und rechte Propaganda zu machen. Er verwies auf Literatur, die sich auf den Gegenstand bezog, schickte selbst mit großer Liberalität Bücher, kam, wenn ein Gegenstand nicht genügend und bis zur Einstimmung besprochen war, brieflich oder bei der nächsten Inspection darauf zurück, und wenn in einzelnen Fällen keine Verständigung erreicht wurde, so schloß er freundlich: „Nun, dann machen Sie es so, wie Sie es für recht halten.“ So habe ich es erlebt, und so auch andere, wie ich weiß.

Seine Sätze in compacter Form und oft mit peremtorischem Nachdruck bezogen sich auf den einzelnen Gegenstand oder den einzelnen Fall, aber, fern von jeder Zufälligkeit und Beliebigkeit, als Aussprüche seiner zusammenhängenden und umfassenden Einsicht, als Resultate seines Denkens und Forschens über die ganze gymnasiale Aufgabe, welchen für die angeschauten Zustände und Thätigkeiten eine practische Spitze gegeben war. Sie waren nicht Sätze einer an der Oberfläche und an einem Einzelnen haftenden Routine, sondern seine gymnasialpädagogischen Principien in ihrer Concentration auf einen Punct. Wurden nun diese ein Moment hervorhebenden Weisungen in exclusiver Fassung befolgt, so folgte wohl eine entgegengesetzte Admonition. Das hat bisweilen frappirt. Die Praxis darf überall nicht unter der Herrschaft einer Maxime stehen. Die richtige Verbindung und Proportionirung der Maximen im Unterricht ist Sache des Tacts, des unmittelbaren und sichern Gefühls für das Ganze der Aufgabe und das richtige Verhältniß der einzelnen darin enthaltenen Momente; dieser aber läßt

sich nicht durch leitende Regeln ersetzen. Und da wir mit Bewunderung sahen, wie Nitzsch, seitdem er an die Spitze des Gymnasialwesens trat, fortschritt, so konnte es nicht ausbleiben, daß sich seine gymnasialen Ansichten und Weisungen weiteten, freier und bestimmter, anders gestalteten. Seine Admonitionen waren ja niemals formulirte Befehle, und überall stand er, in der Hauptsache fest gegründet, wie es die Zustände unsers Gymnasialwesens nothwendig machen, als Strebender unter Mitstrebenden, als Suchender unter Suchenden.

Wenn wir uns den Eifer seines Strebens und die Energie und Festigkeit seiner Ueberzeugung vergegenwärtigen, müssen wir zugleich seine Weisheit und Milde hervorheben, daß er auch bestehen und gehen ließ, weil er wußte, daß nicht überall das Gute, sondern auch das Mögliche das Maß der Wirklichkeit ist. Er ließ wohl einen Lehrer den Weg gehen, den dieser allein vermochte, obwohl er ihn nicht durchaus billigte, ohne ihn durch Bemerkungen zu stören und irre zu machen, weil er wußte, daß er ein anderes eben nicht verstand und sich anzueignen vermochte. Wenn er in frühern Jahren diese Maxime zuweilen unbefolgt ließ und daraus Differenzen mit ältern Herrn entstanden, so glaube ich beobachtet zu haben, daß er in spätern Jahren das nöthige Ansichhalten beobachtete. Jüngere Lehrer faßte er schärfer an, suchte sie über sich selbst zu heben. Scharfe Admonition und Tadel konnte ein Beweis seiner besondern Theilnahme und Werthschätzung sein. Er wußte es wohl, eine Inspection kann nicht alles machen, was wünschenswerth ist, sie muß sehen, aber auch übersehen, sie bewährt sich nicht bloß in dem, was sie thut, sondern nach Umständen auch in dem, was sie unterläßt. Er besaß eine vorzügliche Gabe des Sinns für Eigenthümlichkeiten, der Personen und der Anstalten. Er wußte, daß jedes Gymnasium ein individuelles Ganzes mit besondern Eigenthümlichkeiten, bedingenden Schranken und Vorzügen ist. Daher trat er nicht mit fertigen und uniformirenden Anordnungen auf, sondern indem er mit achtsamem Ansichhalten die besondern Verhältnisse und Bedürfnisse ins Auge faßte, bewährte sich seine Thätigkeit darin, daß er an jeder Stelle so belehrte, dirigirte, spornte, wie es für sie erforderlich war, und die

einzelnen Anstalten sich nach ihrer Weise und ihrer Möglichkeit entwickeln ließ. So fingen sie an eine feste individuelle Gestalt zu gewinnen, so war eine individuelle Tradition im Werden, eine wesentliche Bedingung des sichern Ganges, eine Führerin, die namentlich für den jungen, neu eintretenden Lehrer wünschenswerth ist. Was Tradition für ein Gymnasium ist, das wußte er als Schüler der Pforte nach der ganzen Bedeutung zu schätzen. Wenn ich von verschiedenen Seiten die von jeder büreaukratischen Uniformität und gesetzlicher Formulirung freie, von Person zu Person gehende, immer das Concrete und Wirkliche in's Auge fassende Thätigkeit Nitzsch's hervorzuheben mich gedrungen fühle, so glaube ich, daß keiner, der dieser Zeit angehört, dagegen Widerspruch erheben wird, daß andere, denen Anschauungen und Beobachtungen in größerm Umfange, als mir, zu Gebote stehen, meine Mittheilungen in diesem Sinn leicht ergänzen können.

Vierter Brief.

Das schleswig-holsteinsche Gymnasialwesen unter Nitzsch's Leitung. — Die Zustände des Volkslebens in Bezug auf gymnasiale Bildung.

Nitzsch hat durch den Zusammenhang seiner amtlichen Stellungen und seine Persönlichkeit einen schleswig-holsteinschen Gymnasiallehrerstand geschaffen, bevor noch ein Regulativ für die Prüfung der Schulamtscandidaten erlassen wurde. Früher war es fast die Regel, daß der Eintritt in ein Gymnasialamt mehr zufällig war und ohne daß diese practische Aufgabe vorher im Gange der Studien ins Auge gefaßt wurde. Die Universitätsstudien haben ein practisches Ziel, welches den abgrenzenden Zusammenhang und den Sinn derselben regelt. Wie bei Theologen und Juristen, so ist es auch für die Universitätsbildung der künftigen Gymnasiallehrer nothwendig, daß für ihre Studien diese zusammenfassende practische Spitze nicht fehle. Eine bloß theoretische Richtung, ein allgemeiner Trieb der Bildung führt zu leicht ins unbestimmte Wilde und zu einem gestaltlosen und unbrauchbaren Dilettantismus. Nur wenige außerordentlich begabte und von der Entschiedenheit ihres Talents geleitete Geister mögen durch eignen innern Trieb auf die rechten Wege geführt werden. Das practische Ziel der großen Mehrzahl der Philologie Studirenden ist das Gymnasium. Auf die Forderungen dieser Aufgabe nach ihrem Zusammenhang und Sinn wies Nitzsch die Studirenden hin und stellte es durch seine Gestaltung des Gymnasialwesens nachdrücklich vor Augen, daß die gymnasiale Thätigkeit eine besondere Gabe, eine eigenthümliche Vorbereitung, eine ungetheilte Liebe, einen ganzen Mann erfordere, daß es einen Gymnasiallehrerstand gebe. Es kam allgemein zum Bewußtsein, daß das Gymnasium erst dann seine specifische Aufgabe erfüllen kann, wenn für dieselbe durch

Bildung und ungetheilte Hingebung ein besonderer Gymnasiallehrerstand da ist. Es wurde von nun an immer mehr bloß eine Ausnahme, daß ein Gymnasiallehrer seine Thätigkeit als einen Durchgang zu einem andern Amt ansah und sie wieder verließ, sobald der Eintritt in ein solches sich ihm eröffnete. Auch dieser wichtige Erfolg wurde nicht durch ein Gesetz bewirkt, sondern durch das Ganze seiner amtlichen Thätigkeit und seiner Persönlichkeit vermittelt. Daß alles geschehen ist, was für die Vorbildung der Gymnasiallehrer nöthig ist, soll damit nicht gesagt werden; aber dieser bedeutende Fortschritt, der ihm verdankt wird, soll in der Erinnerung anerkannt werden.

Die Gymnasien Schleswig-Holsteins haben von 1834 an in einem Zustande, der viel forderte und für eine gestaltende Thätigkeit Raum ließ, unter zurückgebliebenen, sich selbst überlassenen, mehr naturwüchsigen Verhältnissen viel gesucht, umgestaltet und gestaltet. Die Bewegung ist eine mannigfaltige und kräftige gewesen, sie war aber eine Bewegung nach den rechten Zielen hin. Sie im Einzelnen zur Anschauung zu bringen, dazu gehört eine genauere Kenntniß, als ich besitze. Die schleswig-holsteinschen Gymnasien dieser Zeit waren von einer großen Einfachheit der Mittel, der formellen und traditionellen Gestaltung. Aber es muß anerkannt werden, daß mit der Einfachheit und selbst Dürftigkeit der Mittel eine charactervolle Energie der Thätigkeit, die dem einheitlichen, concentrirten, straff zusammengezogenen Wirken einwohnt, verbunden, daß tüchtige Erfolge aber auch mit durch die Einfachheit der Zustände bedingt waren. Es darf für die richtige Würdigung des Gymnasialwesens und für die Bedingungen seiner Wirksamkeit nicht übersehen werden, daß eine reichere Ausstattung und ein größerer Umfang der gymnasialen Einrichtungen nicht unbedingt und in allen Beziehungen günstig wirken. Ich bin nach deutschen Verhältnissen und pädagogischen Bedürfnissen geneigt, einer nach Classen und Lehrern concentrirten Gestalt kleiner Gymnasien und einer dadurch ermöglichten Vermehrung gymnasialer Anstalten das Wort zu reden. Und ich erinnere, wie Harms sich 1848 zu Gunsten kleiner Anstalten und gegen die damals veranstaltete Erweiterung der Gymnasien auf sechs Classen — Etagen nannte er sie — entschieden aussprach.

Man darf die Bedeutung und Wirkung der Gymnasien nicht isolirt von dem ganzen Volksleben auffassen. Die gesunde Frische, die unverbrauchte Kraft, die einer edlen Humanität zugewendete Richtung und Gesinnung des ganzen Volkslebens strömte auch in die Gymnasien und ersetzte reichlich, was diesen an ausgebildeten Formen und Mitteln aus schaffenden und bewegteren Culturperioden abging. Es gibt ausgebildete Zustände, welche einen reichen historischen Hintergrund haben, — Göthe spricht von „gebildeten" Gegenden Deutschlands, die zugleich „bildungslos" geworden seien — aber in ihnen eine unlebendige Tradition, eine Verknöcherung von Formen und Mitteln, welchen der Gehalt der Gegenwart, ein Hauch des Lebens, wo gegenüber der objectiven Ueberlieferung die subjective Aneignung und Production, Entwickelung und Bewegung fehlt. Die Zeit des schleswig-holsteinschen Gymnasialwesens unter Nitzsch's Leitung hatte bei der Einfachheit der Mittel, ohne die Hülfe, aber auch ohne eine Hemmung einer Ueberlieferung etwas Ursprüngliches, die Gestalt des Werdenden und Schaffenden. Unter Verhältnissen, die dafür Raum gaben, im Zusammenhang mit Zuständen des Volkslebens, die dafür günstig waren, war hier ein jugendlich kräftiges Streben nach den höchsten Zielen gymnasialer Bildung. Es ist wohl nicht leicht, Verhältnisse zu finden, wo mehr Eifer und Hingebung für den Dienst des Gymnasiums verwendet ist, als in dieser Zeit. Das Beste, was wir besitzen und was die Zeit brachte, wurde mit einer Frische und Unmittelbarkeit der Auffassung für das Gymnasium verwendet und zu seinem Gebrauch gestaltet. Es war vielfältig ein von Vorne Anfangen, auch etwas Formloses in den Zuständen, viel war auf die persönliche Thätigkeit gestellt. Es hat manche Verkehrtheiten gegeben, nicht des trägen Schlendrians, sondern eines eifrigen Suchens und Strebens, wie sich von Zuständen erwarten läßt, wo ein unhaltbares Herkommen abgebrochen und der begrenzende, zügelnde Halt einer neuen Tradition noch nicht geschaffen ist. Aber der subjective Eifer, die persönliche Ueberzeugung und Hingebung, der redlich strebende Wille, wenn sie nicht von aller Einsicht verlassen sind, tragen in menschlichen Dingen nicht selten mehr aus, als das objective Richtige, wenn ihm die Energie der subjectiven

Durchdringung und der persönlichen Hingebung fehlt; sie machten dort auch manches wieder gut, was nach objectivem Maß nicht gebilligt werden kann. Ich urtheile so nach manchen Einzelheiten, die ich von andern erfahren habe und aus meiner eignen Thätigkeit erinnere, aus welcher ich wohl alle Gegenstände derselben nennen müßte. Der Gegensatz gegen das Herkommen, wie er durch die veränderte Richtung der Cultur sich nothwendig geltend machte, aber nicht bis zur Klarheit durchgebildet war, der Andrang neuer und neu auftauchender Forderungen an die Schule, denen pädagogische Begrenzung und Bestimmung fehlte, die Hingebung an den Gegenstand, die nicht genug durch pädagogisches Maß und didactische Methode gezügelt war, dies und anderes führte hier, wie in andern deutschen Verhältnissen, zu einer Thätigkeit des Suchens, das innerlich bewegt, aber an sich nicht immer auf dem Wege zum Rechten war, das einer Leitung und eines Halts bedurfte.

Was in diesen bewegten Zuständen nöthig war, das leistete Nitzsch. Er war nicht fertig und abgeschlossen, aber frei von jeder theoretischen Ueberschwänglichkeit und dem Handeln aus unruhiger Reflexion, auf dem festen und begrenzten Fundament der Alterthumswissenschaft, mit klarem pädagogischen Verstande schritt er sicher fort, und seine wachsende Einsicht kam den Gymnasien zu Gute, seine Weisungen und Admonitionen waren für die Strebenden eben so sehr sichere Haltpuncte und Corrective, als Impulse. In dieser Bewegung war es von den heilsamsten Folgen, daß sein treuer und klarer Blick über alles wachte. In der Arbeit des Suchens und Gestaltens war er ein fester Halt und ein Führer, der in warmer Liebe für die gemeinschaftliche Aufgabe, im Streben und Sinnen dafür voranging und mit der Sicherheit einer klar begrenzenden Einsicht leitete und von Ausschreitungen und Transcendenzen zurückhielt. Die Gymnasien besaßen eine verhältnißmäßig große Anzahl Lehrer von vorzüglicher Wissenschaftlichkeit. Daß das, was die Wissenschaft gibt, in dem rechten Sinn practisch für das Gymnasium verwendet wurde, dafür wirkte Nitzsch belebend und leitend. Alles Einzelne im Unterricht kam zu seinem vollen Recht, sonst hat er keine bestimmte und sichere Erfolge.

„Im Unterricht, wie in der Wissenschaft, gibt es keine Kleinigkeiten,“ sagte er. Aber das Gymnasium besteht nicht aus großen und kleinen Einzelheiten des Lernens und Könnens. Er wußte und drang überall darauf, daß alles Einzelne dazu diene, den ganzen Menschen zu bilden, die jugendliche Seele für die höchsten Güter und Aufgaben der Menschheit zu stimmen, daß in diesem Sinn jede Thätigkeit des Lehrers zu beleben und zu regeln ist. Ein Standpunct, den einmal eine Behörde aussprach und practisch zur Geltung zu bringen suchte, ein Gymnasium sei eine Anstalt, welche denen, die ein Unterkommen im öffentlichen Dienst suchen, die Gelegenheit der dafür geforderten Vorbildung, den Erwerb eines Maturitätszeugnisses verschaffen soll, eine solche Ansicht mit allen ihren die gymnasiale Thätigkeit verkümmernden Consequenzen war Nitzsch und den dortigen Verhältnissen durchaus fremd. Ihn leitete der Gedanke, das Gymnasium stehe im Dienst der höchsten Lebensgemeinschaften und der edelsten Güter der Nation und der Menschheit, und damit diene es zugleich an jeder Stelle allen speciellen Bedürfnissen des besondern Berufs und der Persönlichkeit. In diesem Sinn gestalteten sich die einzelnen Gymnasien, so bildete sich eine charactervolle Einheit des ganzen Gymnasialwesens des Landes, und das wirksamste Mittel und Band dieser Einheit war Nitzsch's Thätigkeit und Persönlichkeit.

Das schleswig-holsteinsche Gymnasialwesen, wie es durch Nitzsch's Thätigkeit geworden war, unter seiner Leitung dastand, hat für die Wissenschaft und das Leben nachhaltige Erfolge gehabt, die sich mit jedem andern deutschen Lande messen können. Die Gymnasien wurden im Lande nicht mehr als Nebensache, mit allgemeiner Gleichgültigkeit oder gar mit Opposition behandelt; die gymnasialen Forderungen an die Jugend galten nicht als willkürliche und pedantische Hemmungen der Carrière, zu Brod, Amt und Ehre zu kommen. In der allgemeinen Gesinnung wuchs die Hochschätzung derselben und die Anerkennung ihrer eigenthümlichen Bedeutung, man hielt sie hoch in demselben Sinn, in welchem man das Vaterland selbst, die Freiheit, das Recht und alle höchsten Güter liebt, weil man wußte und sah, daß sie im Dienst derjenigen Mächte standen, die das Leben beherrschen, daß sie

lebendige Werkstätten einer fortschreitenden, nie versiegenden Bildung, einer tüchtigen charactervollen Geistesrichtung, einer historisch nationalen Gesinnung, eines festen durch Wissenschaft und bleibende Stimmung für das Höchste getragenen und geläuterten Sinns, Unterpfänder der Fortpflanzung der edelsten, durch nichts zu ersetzenden Güter des nationalen Lebens waren.

Welchen Einfluß die specifische Aufgabe der Gymnasien für ein ganzes Volksleben hat, das kann man aus der Einwirkung auf die allgemeine Bildung der höhern Classen der Gesellschaft erkennen. An der allgemeinen geistigen Richtung der gymnasial gebildeten Stände, deren Schulzeit dieser Periode angehört, hat der Zustand der Gymnasien auch seinen nicht unwesentlichen Antheil. So schwer und mislich es ist, geistige Objecte und Zustände zu messen und nach ihren Ursachen und Bestimmungen abzuwägen, so darf doch behauptet werden, daß das Gymnasialwesen eines Landes nach seinem Gehalt und seiner Richtung für die allgemeine höhere Cultur dieselbe Bedeutung hat, wie die Universität. Wir finden in den gymnasial gebildeten Ständen Schleswig-Holsteins ein gewecktes Geistesleben, eine freie, tüchtige Wissenschaftlichkeit, eine frische und charactervolle Selbständigkeit des Denkens und persönlichen Sinns, eine, wenn ich so sagen darf, philosophische Richtung, die sich zugleich dem Historischen zuwendet, geistig bestimmte Persönlichkeiten, welche warmes Interesse für die Aufgaben der Gegenwart haben und mit Einsicht und That für die höchsten Güter des Landes wirken, mit fester Ueberzeugung für das als wahr und recht Erkannte persönlich und nachhaltig einstehen, eine große Tüchtigkeit auf allen Gebieten des öffentlichen Dienstes. Ich darf noch mit einem Wort darauf hinweisen, daß eine nicht unbedeutende Zahl von Männern, die sich durch wissenschaftliche Leistungen auszeichnen, in ihren Schuljahren dieser Zeit angehören. Fremde, welche das Land und die Art seiner Leute in längerem Aufenthalt kennen gelernt haben, sprachen sich so über den Character der gebildeten Stände aus, und nicht wenigen Schleswig-Holsteinern, welche grade in den letzten Jahren andern Stämmen und Provinzen Deutschlands angehörten, sind, auch wenn sie wohl darauf bedacht waren, sich vor jeder patriotischen Ueberhebung zu

hüten, die characteristischen Vorzüge ihrer Heimath zum klareren Bewußtsein gekommen. Wie viel das Gymnasialwesen Nitzsch verdankte, sprach auch sein Nachfolger für Holstein, Etatsrath Trede, gegen mich aus, er erkenne fortgehends immer mehr, wie viel Vortreffliches in den holsteinschen Gymnasien sei und daß das Beste nach seinem ganzen Character und innern einheitlichen Zusammenhang auf Nitzsch zurückzuführen sei. Der Werth von Nitzsch's Thätigkeit und die Vorzüge der von ihm innerlich geschaffenen und geleiteten Anstalten wurden um so allgemeiner und tiefer erkannt, als man den Mann schmerzlich an seiner Stelle vermißte, als ein Theil der Anstalten selbst einer fremden Gewalt weichen mußte, welche darin ihren hohen Werth für das Land und seine höchsten Güter anerkannte, daß sie grade diese Anstalten mit schonungsloser Barbarei vernichtete.

Das Schulwesen eines Landes hängt in seiner innern Gestaltung, dem es beherrschenden Sinn und seinen Erfolgen mehr von der Eigenthümlichkeit des Volkslebens ab, als es auf dieses einzuwirken vermag. Die nationalen und socialen Zustände Schleswig-Holsteins sind der Art, daß sie gymnasiale Bildung und jede wahre Cultur in hohem Maße begünstigen.

Das Land ist in der Verschiedenheit seiner Bodenbeschaffenheit von großer Fruchtbarkeit und frei von der Einförmigkeit mancher norddeutscher Ebenen. Die Lage an zwei Meeren und einem großen Strom, den Wegen deutschen Handels und deutscher Cultur, befreit von der Enge eines Binnenlandes und dem dumpfen Pfahlbürgersinn, bringt das ganze Volksleben in Berührung mit dem Weltverkehr, veranlaßt durch allgemeine Theilnahme an weltgeschichtlichen Ereignissen einen gewissen kosmopolitischen Sinn, weitet und befreit den Blick und läßt ihn in alle Fernen schweifen, während alle innern Verhältnisse des Landes den Sinn für die Enge der Heimath und die Liebe für dieselbe in ungeschwächter Kraft erhalten. Sie öffnet dem Streben Wege des Vorwärtskommens, führt zu einem Kampf mit den Elementen, der das Selbstgefühl erhöht, den Gemeinsinn kräftigt und eine große Selbständigkeit des Gemeindelebens bewirkt. Physische und sociale Verhältnisse begünstigen eine Allgemeinheit des Wohlstandes, eine Festigkeit

und eine Freiheit desselben von dem unruhigen Wechsel, weil er nicht unter der Herrschaft einer materialistischen Richtung und einer äußern Civilisation steht, aber auch nicht unter dem Druck und der engen Gebundenheit von Zuständen leidet, welche einen freien Auf- und Umblick des Geistes und ein persönlich selbständiges und eigenthümliches Streben nicht aufkommen lassen und jeden idealistischen Schwung des Volkslebens niederhalten. Es ist hier kein Uebergewicht der Städte und der Industrie, nicht Uebervölkerung, nicht klaffender Gegensatz von Armuth und Reichthum. Ackerbau ist das Fundament des Volkslebens und des Volkswohlstandes geblieben, und eine Mannigfaltigkeit der Besitze nach der Verschiedenheit des Bodens, nach Ausdehnung, Freiheit oder Gebundenheit führt zu einer Allgemeinheit des Wohlstandes; physische, sociale und Culturverhältnisse gestatten und fördern eine löbliche Freiheit der Bewegung nach dem Bedürfniß und dem persönlichen Trieb.

Der Volksstamm hat, wie er in seiner geographischen Lage abgegrenzt ist, so auch in seinem Character eine entschieden ausgeprägte Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit, wie nur einer in Deutschland. Kein deutscher Stamm hat mehr die innern und äußern Bedingungen, so wie auch das entschiedene und bewußte Bedürfniß, seine Selbständigkeit und Eigenthümlichkeit zu bewahren und in ihr zu leben, während zugleich kein deutsches Land in seinem Denken und Streben, in seinem ganzen Sinn sich mehr der deutschen Nationalität, der Gemeinschaft mit deutschem Wesen, der Abhängigkeit von dem Bestande und Wohl des Ganzen und seiner Pflicht gegen dasselbe bewußt ist. Wie die Bodenbeschaffenheit, so ist auch die Bevölkerung des Landes in den einzelnen Landschaften von characteristischer Mannigfaltigkeit, besonders in den Marschen an der Elbe und der Nordsee. Da ist neben den Gegenden, die dem Wendenthum abgewonnen, christianisirt und germanisirt sind, eine Bevölkerung in freien und wohlhabenden Bauergemeinden, die den Anfängen unserer Geschichte und Cultur angehört, in Zuständen, die an das Bild alter Zeiten erinnern, einen historisch bestimmten und unterschiedenen Character bewahrt und zugleich in der rechten Weise den Fortschritt einer wahren Cultur mitgemacht haben, Friesen, Dithmarscher, Angeln, Sachsen

u. a. Die Charactereigenthümlichkeiten dieser Landschaften sind durch ein Maß natürlich einfacher Zustände, die nicht politisch und administrativ verwickelt sind und in ihren Kreisen eine freie und selbständige Bewegung gestatten, mehr erhalten und geschont, als hervorgerufen.

Ein zu einem geschichtlichen Leben berufenes und angelegtes Volk bewährt die Kraft einer edlen Volksthümlichkeit dadurch, daß die reale Thätigkeit in der allgemeinen Gesinnung aller Kreise und Stände nach ihren Maßen und Weisen mit einer idealen Richtung verbunden ist, die sich den höchsten Gütern und Aufgaben der Menschheit und der Nation zuwendet, an ihnen participirt und ihnen dient. Grade das Höchste und Beste, was eine Nation besitzt, ist bestimmt, Gemeingut zu sein. Die Noth und der Druck äußerer Verhältnisse können diesen höhern Sinn niederhalten, aber es gibt auch eine schlechte Cultur und Civilisation, in welcher die Quellen eines gesunden nationalen Lebens austrocknen. Ein in der Gleichheit „allgemeiner Bildung" abgeschliffenes, in den Künsten der Civilisation übersättigtes Volk ist ein todtes Volk, wo der ideale Sinn abgestumpft und jede Bewegung nach den Höhen und jede Production aus dem Innern gehemmt ist. Alle seine Herrlichkeiten dienen dem Schein und der Prätention, dem Luxus und dem Egoismus, aber nicht mehr den höchsten Zielen. Es gibt Gegenden, die sich ihrer Bildung rühmen, ihnen gehört eine Vergangenheit an, welche einen Vorrath von Culturelementen producirt hat. Die Bestandtheile der sogenannten allgemeinen Bildung, eine Tradition von Wissen und Kunst, eine Fertigkeit und Förmlichkeit der sprachlichen und persönlichen Darstellung, alle Momente der Civilisation sind dort mehr, als anderswo, in allen Ständen allgemein, Berg und Thal sind ausgeglichen. Sie sind gebildet aber bildungslos, in ihrem Bewußtsein befriedigt, satt und stumpf. Aber alles ist Reproduction und Copie; was als Fortschritt gerühmt wird, ist die verblichene und abgeschwächte Gestalt einer Production der Vergangenheit, der ideale Trieb des Suchens und Strebens und Schaffens, der nicht ohne Sehnsucht sich regt und erhält, ist erschöpft. Es fehlt dem Volksleben derjenige Character, der aus dem Gegensatz der Stände nach ihrer

geistigen Eigenthümlichkeit, der Cultur und der Natur, des Gebens und Empfangens, nicht in ihrer gegenseitigen Ausschließung, sondern in ihrer Wechselwirkung, aus der Herrschaft eines geschichtlichen Bewußtseins und eines concreten nationalen Sinns entsteht.

In Schleswig-Holstein ist der ideale Sinn des Volkslebens in gesunder Frische und ungebrochener Kraft, weder durch den Druck der Verhältnisse niedergehalten, noch durch die Herrschaft einer allgemeinen oberflächlichen Aufklärung und einer currenten Intelligenz aufgelös't. Es ist nicht in Mitteln der Cultur, welche in abgeblichenen Wiederholungen sich fortsetzen, gesättigt, die Kraft ist unverbraucht, die Begabung entschieden und charactervoll, der Sinn für alle höchsten Aufgaben und Güter von jugendlicher Spannung. Es ist hier weniger Tradition von Culturelementen, als Streben in die Zukunft hinein. Es ist hier noch eine Zurückhaltung, eine Gebundenheit der Production des noch nicht aufgeschlossenen Innern. Dies hat noch nicht seinen vollen Ausdruck gefunden, es hat noch eine Zukunft der Entwickelung der innerlich angelegten Kraft und Gestalt. Mehr drinnen, als draußen, das ist ein Characterzug des Stamms. Ein Fremder, der durch ein wissenschaftliches Amt dem Lande angehört hat, sagt, das Volksleben mache den Eindruck, als sei hier noch etwas, wie vom deutschen Urwald. In Künsten der Civilisation, in currenter Bildung und formeller Fertigkeit mag dies Volk von andern deutschen Ländern übertroffen werden, aber nicht an dem Streben von Innen heraus und an derjenigen Bildung, die einem Volksleben Werth und Würde gibt und den höchsten Aufgaben dient. Es liegt in der Natur dieser Geistesrichtung, daß sie nicht etwas Exclusives hat, nicht auf einzelne Kreise und Stände beschränkt ist, sie durchdringt das ganze Volksleben in denjenigen Maßen und Weisen, welche durch die Verschiedenheit der Stände bedingt sind, sie hängt mit dem Character und den gesammten Verhältnissen des Volkslebens zusammen, ist national.

Es gibt kein Moment nationaler und menschlicher Bestrebungen, dem sich nicht eine allgemeine und innere Theilnahme zuwendet, nicht die der gleichgültigen Notiz, sondern die innere Hingebung, die für die Sache einsteht. Als von Claus Harms eine

tiefe kirchliche Bewegung ausging, ergriff sie das ganze Land in allen Ständen, es war eine wirkliche Volkssache. Uebereifrige Politiker waren unzufrieden, daß das realistisch so tüchtige Volk so viel gemüthliches Interesse an kirchliche Angelegenheiten in weitern und engern Kreisen verwendete. In den gebildeten Ständen ist viel geistige Regsamkeit und Theilnahme an allen Bewegungen der Cultur, nicht als Sache des Luxus, der Convenienz, der Repräsentation, sondern des unmittelbaren, reinen Interesse's, unabhängig von Kritik und literarischem Getriebe. In diesen Ländern nördlich von der Elbe ist nicht diejenige unfruchtbare, unerquickliche kritische Richtung zu Hause, welche Süddeutsche der norddeutschen Bildung zum Vorwurf machen, die sich nicht hingeben und unbefangen anerkennen und freuen kann, die sich den Gegenständen gegenüberstellt und ablehnend verhält, die wohl auch bei dem Ernstesten und Höchsten mit kalten, schneidenden Witzen bei der Hand ist. Literarische Production ist nicht von großem Umfange, weil die Bildung der Art ist, daß der Maßstab des Nöthigen, Förderlichen und Vortrefflichen überall angelegt wird und nur ein inneres Motiv für dieselbe gilt, nicht das, welches eine vulgäre, gehaltlose literarische Production leitet. Das Uebergewicht der Innerlichkeit, der auf die Sache fixirte Ernst des Geistes, so wie eine gewisse Verschlossenheit desselben und eine formelle Gebundenheit wirken in dieser Beziehung zusammen. Das ist aber eine geistige Art, die nicht bloß auf einen Mangel, sondern auch auf einen Vorzug zu beziehen ist.

Dieser ideale Sinn des Volkslebens in seiner characteristischen historischen und nationalen Bestimmtheit ist durch politische Verhältnisse erhalten und genährt. Das Gegen-, Mit- und Aufeinanderwirken zweier Nationen, die zusammengebunden sind, die viel Verwandtes, aber beide so viel nationale Selbständigkeit und kräftige Eigenthümlichkeit besitzen, daß sie wohl in dem Gange stiller Zeiten und politischer Unselbständigkeit neben einander leben können, wenn aber das Innerste der Nationalität bedroht wird und diese Gefahr zum allgemeinen Bewußtsein kommt, feindlich gegeneinanderstehen müssen, dies Verhältniß hat für den geistigen Character Schleswig-Holsteins eine große Bedeutung gehabt. Wenn einmal die Zeit da ist, wo sich die

Ruhe des ungetrübten historischen Blicks mit der Lebhaftigkeit des nationalen Interesse's einigen kann, wird von beiden Seiten anerkannt werden, daß, obwohl die Trennung der Nationen für beide nothwendig und heilsam ist, sie doch beide der Verbindung in dem Gange der Jahrhunderte auch Gutes verdanken. Alles, die innern Verhältnisse und die nächste, so wie die entferntere Geschichte, wirkt zusammen, daß hier das Bewußtsein von der eignen Art des deutschen Wesens und Characters und seiner Geschichte, so wie von den Bedingungen einer gedeihlichen Zukunft in die Tiefen des Volkslebens gedrungen ist. Dies Bewußtsein entsteht nicht aus einer Allgemeinheit und Abstraction der Begriffe und der Berechnung, es wurzelt in dem Edelsten der Menschennatur, ist ein errungenes, innerlich erlebtes und mit allen Sinnen empfundenes. In dem Nächsten und Wirklichen, in dem Recht und der Geschichte hat hier nicht erst heute, sondern zu jeder Zeit die nationale Gesinnung ihren Sitz gehabt, von hier aus umfaßt sie das Ganze und weiß sich als Glied desselben, vom Stammesbewußtsein wird fortgeschritten zum Bewußtsein deutscher Nation, ein Gegensatz derselben ist nicht denkbar, beide weisen auf einander hin und sind untrennbar. Das ist deutscher Character, und das fordert auch das allgemeine deutsche Interesse. Es ist nicht ein schlechter Particularismus provincieller Abgeschlossenheit. Der Gegensatz gegen eine fremde Nationalität, der zu allen Zeiten wirkte, bald mehr unbewußt, bald bewußt und in entschiedener Spannung, war einer der Factoren, den Blick und Sinn für die Eigenthümlichkeit und den Werth der geistigen Güter Deutschlands zu schärfen, eine tiefe Sehnsucht nach denselben wach zu rufen. Es war so, als bestehe schon eine Trennung von Deutschland, in dem wir doch unser geistiges und nationales Heimathsland wußten, als wären uns die Güter deutscher Cultur ferner, als andern, als könnten sie uns einmal vorenthalten und entzogen werden.

Auch an dieser nördlichen Grenze ist von je her eine frische und lebhafte Theilnahme an den Productionen deutscher Wissenschaft und Literatur, an allen tiefern Bewegungen des deutschen Lebens gewesen. Ich erinnere an unsre letzte große Literaturperiode, für welche der Antheil, der in der Production, sowie in der

fördernden Munificenz der innern Theilnahme von Seiten des Adels auf Schleswig-Holstein kommt, in der deutschen Culturgeschichte nicht vergessen wird. Wie sehr die deutsche Philosophie, besonders seit Fichte, die Jugend und die Männer dieses Landes anzog und bewegte, tritt uns in den Bildungszuständen in diesem Jahrhundert überall entgegen. Was die Universität Kiel in wissenschaftlicher Production und für die wissenschaftliche Bildung des Landes geleistet hat, bleibt für immer unvergessen. Sie war aber nicht bloß eine Lehranstalt, sie wirkte für alle Gebiete des Volkslebens leitend und belebend, sie war eine Autorität im Lande, hatte eine tief eindringende nationale Bedeutung. Daß im Lande nicht provinzielle Abgeschlossenheit und Selbstgenügsamkeit herrschte, daß ein tiefer Zug des Geistes es mit deutschem Wesen verband, dafür ist auch ein Beweis die große Zahl der Jugend, die über die Elbe ging, um deutsche Universitäten zu besuchen; es war der nationale Trieb und das Streben nach dem Ernst und der Tiefe deutscher Wissenschaft und die innere Verwandtschaft mit ihrem Character. Die Universität des herrschenden Landes zog trotz der Begünstigungen und der Lockungen nur wenige hin, von welchen wohl die Mehrzahl grade von hier mit bewußterer deutscher Gesinnung zurückkam. Was Deutschland seit den Freiheitskriegen zum Aufbau deutschen Lebens Gutes und Positives hervorbrachte, hier fand es eine erste, freudige und ernst nachhaltige Aufnahme, hier dachte, sann und arbeitete man im Sinn der Impulse dieser Zeit. Nirgends haben die negativen Geister aller Art weniger Raum gehabt, als in diesem Lande.

Es gibt in Deutschland Gegenden, welche eine reiche Vergangenheit geschichtlicher Begebenheiten und Thaten haben, aber der allgemeine Sinn haftet an der Oberfläche der nächsten Gegenwart, ist in widerstandsloser Abhängigkeit von den Zeitströmungen, „ein fremdes Volk, wie Riehl sagt, wandelt unter den Ruinen.“ In Schleswig-Holstein ist ein gesunder historischer Sinn ein wesentlicher Bestandtheil des Volkscharacters. Mit der allgemeinen Frische einer innern geistigen Freiheit und einer persönlichen Selbständigkeit verbindet sich hier ein Festhalten an geschichtlichen Ueberlieferungen, Sitten und politischen und socialen Gestaltungen, auch

ein gewisser Mangel an civilisatorischen Mitteln. In diesem Verhältniß ist kein Widerspruch, es ist darin ein Zusammenhang mit der allgemeinen Gesinnung und dem Character des Volks. Es ist noch mehr als Kurzsichtigkeit, es ist ein falsches Maß nationaler Zustände, wenn man hier von einem Zurückgebliebensein derselben in Bausch und Bogen redet. Was fehlt, läßt sich nachholen, was erhalten ist, ist von einem unersetzlichen Werth. Die Kopenhagener Revolution von 1660, welche in Dänemark den Bestand der historischen nationalen Elemente erschütterte, die Kopenhagener Revolution von 1848 und weiter die dänische Demokratie vorbereitete, hat in Schleswig-Holstein die historischen Fundamente des innern Volkslebens viel weniger getroffen. Das factisch souveräne Regiment des fremden Königs hat in den deutschen Ländern historische Zustände, althergebrachte Freiheiten der Communen und Corporationen geschont, konnte und mußte sie erhalten.

Schleswig-Holstein nahm nicht Theil an den deutschen Kämpfen von 1813, es stand sogar in Folge der unglückseligen Verbindung mit einem fremden Volk auf feindlicher Seite. Aber der Sinn, der in dieser Zeit lebendig wurde, floß in vollen Strömen in das Land. Doch politische Bestrebungen in nebulistischer Gestalt traten hier nicht zu Tage. Die nationalen Bewegungen nahmen ihren Ausgang von dem Nächsten und Wirklichen, dem Historischen und Rechtlichen. Es hieß, wir wollen das alte Schleswig-Holstein in seiner Selbständigkeit, wie sie in der Geschichte, dem Recht mit seinen „vergilbten Pergamenten“ und den Forderungen der Wirklichkeit begründet ist. Voran ging die Ritterschaft, und im Fortgang der Zeit nahmen alle Stände, das ganze Land mit gesteigertem Interesse an diesem Kampf Theil. Das Ziel ist das Vaterland, wie es in der Wirklichkeit und dem Recht sein Fundament hat, nicht ein gedachtes Ideal einer unbestimmten Zukunft. Freiheit ist Recht, und was dem Recht widerspricht, wer es auch bietet und wenn es noch so lockend ist, ist keine rechte Freiheit. Durch aller Adern fließt ein Tropfen dieser Freiheit, die in dem Recht ihr Maß und ihre Norm hat, nicht die Freiheit des beliebigen Denkens und Wünschens, sondern die, welche in dem Lande und dessen Begebenheiten wurzelt, im Volk und dessen Geschichte

herangewachsen und heimisch geworden ist. Die alten Geschichten des Landes, die nach deutscher Art und Unart und nach dem Sinn der frühern Geistesrichtung vergessen waren, die selbst nach Vorschrift der dänischen Regierung, wie ich persönlich aus meinen Knabenjahren erinnere, in den Schulen im dänischen Sinn entstellt wurden, so daß wir angewiesen wurden, Siege der Deutschen und unsrer eignen Landsleute als historische Trauertage anzusehen, wurden wieder lebendig und von der Gegenwart aus und für dieselbe verständlich, und von hier aus die deutsche Geschichte und deutsches Wesen. Was das ganze Deutschland in den Freiheitskriegen errungen hat, das hat Schleswig-Holstein für sich in einem langen provinziellen Kampf erlebt. So hat das Land in seinem rechtlichen und historischen Bewußtsein eine Bürgschaft der Stammesselbständigkeit, die unverlierbar ist.

Es liegt in den physischen und geschichtlichen Verhältnissen, wie in der Stammeseigenthümlichkeit begründet, daß sich hier glückliche Zustände der Stände in sich, in ihrem Verhältniß zu einander und zum Ganzen entwickelt und erhalten haben. Ein begüteter und gebildeter Adel ist in den Ideen einer edlen Humanität mit dem Sinn einer freien und hohen Bildung vorangegangen, hat innerlich und persönlich an allen tiefern Bewegungen des Jahrhunderts Theil genommen, die in echten Repräsentanten dieses Standes ihre Förderer, Vertreter und ihren Wiederhall fanden. In ihm war das Bewußtsein von dem Recht des Landes und der nationale Sinn zu keiner Zeit erloschen, er war der erste Stand, der die Landessache vertrat und hat immer zu derselben gestanden. Ein freier Bauernstand hat sich seit den Anfängen unserer Geschichte in mannigfaltiger Eigenthümlichkeit der Landschaften erhalten. Er besitzt eine große communale Selbständigkeit, ein Stück alter Freiheit und Art, welche für die Selbständigkeit der Gesinnung, gewecktes Geistesleben, Rechtsgefühl und jede edle Bildung mehr austrägt, als alle Veranstaltungen für die Cultur von Oben vermögen. Und es ist dankbar anzunehmen, daß das souveräne dänische Regiment diesen, nicht den kleinsten, Vorzug des Volkslebens erhalten oder doch geschont hat. Der enge Kreis lebt und webt, bewegt und

bildet sich in sich selbst und aus sich selbst in sicherm und geschlossenem Gange, ohne daß es an Tönen aus der Ferne fehlt.

Die allgemeine Volksbildung ist niemals überwiegend Resultat der Schule, diese ist nur ein Moment in den gesammten Volkszuständen, welche dafür zusammen wirken. Kein Stand darf von den wesentlichen Gütern und Aufgaben der Menschheit und der Nation ausgeschlossen werden, jeder soll nach der Eigenthümlichkeit seiner Organe, seiner Maße, seines innern Bedürfnisses daran Theil nehmen. Es ist eine inhumane Gebundenheit, ein Stück Barbarei, wenn irgend ein Stand absichtlich zurückgehalten, von dem höhern Gehalt der Humanität der Gegenwart und der Nation ausgeschlossen, eine Theilnahme daran vorenthalten, die Organe dafür nicht gebildet werden. Alle Schulen eines Landes haben principiell denselben Gehalt, aber dieser ist nicht nach encyclopädischen Normen, sondern nach ethischen Principien, welche die Identität des wesentlichen Gehalts in Verhältniß zu dem innern Bedürfniß und der Eigenthümlichkeit der Stände setzt, zu bestimmen. Das rechte Maß der Volksbildung setzt die Nothwendigkeit qualitativer Unterschiede voraus, der Encyclopädismus kennt nur quantitative und entbehrt der innern Begrenzung und Sicherheit. Gleichheit des Schulunterrichts nach der Höhe und dem Inhalt, wenn sie möglich wäre, würde nicht dem Bedürfniß aller Stände entsprechen und ihre wirkliche specifische Bildung nicht fördern. Es ist zu beachten, daß eine nach ihrer Norm tüchtige volksmäßige Bildung nicht in allen Beziehungen niedriger steht, als eine wissenschaftliche. Wer nicht ein Bewußtsein und ein Gefühl davon hat, daß die von wissenschaftlicher Reflexion und der Weite mannigfaltiger Kenntnisse freie Bildung des Volks nicht bloß nach dem Bedürfniß und den Grenzen des Standes eine Nothwendigkeit ist, sondern auch nach der Eigenthümlichkeit der Anschauung der Dinge, nach der begrenzten Festigkeit und Sicherheit des geistigen Seins und Denkens, in ihrem Sein aus einem Stück Vorzüge in sich besitzt, welche der wissenschaftlichen Bildung abgehen, darf über Volksschulwesen und Culturverhältnisse eines Volks nicht mit entscheiden. Die encyclopädische Richtung der Pädagogik verkennt dies wichtige Moment, sie weiß nur von einem quantitativen Maß, nicht der Bildung, sondern der

Kenntnisse, sie hat keine Vorstellung von der Natur des Geistes, von der Bedeutung der Persönlichkeit, die sich in einer unendlichen Mannigfaltigkeit qualitativ verschiedener Gestaltungen, die auch durch Stand, Lebenslauf, Weise und Maß der Bildung bestimmt sind, mit gleicher Vollendung darstellt. Der Encyclopädismus bringt in die Volksschule eine Verschrobenheit, Unsicherheit und Maßlosigkeit, durch welche ein Mangel nothwendiger und nachhaltiger Erfolge entsteht. Wenn man das für das rechte Ziel der Volksbildung hält, daß eine Gleichheit des Niveaus und der Weise für alle Stände erreicht werde, wenn dieser Gedanke, mehr oder weniger bewußt und entschieden, auf die Gestaltung des Schulwesens influirt, wenn es für einen Mangel und für ein Unrecht gehalten wird, daß nicht alle Stände möglichst viel und dasselbe wissen, und das Wort gilt, ein Knabe, wer er auch ist, könne nicht zu viel lernen, das ist ein pädagogischer Unverstand, der in das Schulwesen die größte Verwirrung bringt. Wo die Volksbildung einen Zustand erreicht, wo alle, die meisten, die vielen alles und das Gleiche besitzen oder zu besitzen meinen, da gibt es nicht mehr innere Gegensätze, durch welche ein kräftiger Fortschritt und ein gesundes Geistesleben eines Volks bedingt, nicht mehr Höhen, welchen entgegen gestrebt wird, nicht mehr unergründliche Tiefen, aus deren Schoß ein Quell der Erneuung und Kräftigung strömt. Eine solche Allgemeinheit und Gleichheit der Bildung, wie sie von einer äußerlichen und nivellirenden Civilisation ausgeht und von einer encyclopädischen Richtung des Schulwesens gefördert wird, vernichtet subjective Wahrheit und individuelle Ursprünglichkeit, die selbständige Eigenthümlichkeit der Stände und der Individuen, das Beste in der Menschennatur. Da wird das innerlich schaffende Mysterium des Volksgeistes angetastet und aufgezehrt, die productive Kraft getödtet, die das Leben zusammen haltende Substanz, welche für ihre Herrschaft Pietät, Ehrfurcht, Staunen fordert, vernichtet, das Ganze löst sich in hohlen Egoismus und Atome auf. Der Respect, welcher zu geistigen Höhen hinaufblickt, welcher vor der unendlichen Tiefe des geistigen Lebens staunend steht, selbst die dunkle, ehrfurchtvolle Ahnung höherer Geistesgewalten, welche Anerkennung und Unterordnung fordern, ist die unersetzliche, reine

Quelle aller wahren, in der Gesinnung wurzelnden, die Persönlichkeit gestaltenden Bildung. Wo die Anerkennung und Scheu vor hohen geistigen Mächten und Gütern, die das Menschenleben beherrschen, wo die ideale Regsamkeit und das Streben, daran Theil zu nehmen und ihnen zu dienen, einen unvertilgbaren Bestandtheil des Volkslebens bildet, da ist die geheimnißvoll wirkende Kraft desselben noch nicht erschöpft, hat auf allen Gebieten eine hoffnungsvolle Zukunft.

Alle Verhältnisse in Schleswig-Holstein begünstigen eine Allgemeinheit der Volksbildung, aber eine solche, welche den Unterschied der Stände in sich schließt. Die Fürsorge der Regierung für das Volksschulwesen schon in frühen Zeiten muß für immer unvergeßlich bleiben. Es hat eine Geschichte von mannigfaltigen Wandelungen erlebt. In Bezug auf den Sinn und die Gestaltung desselben führe ich nur eins an, daß Harms, ein Mann von solchem Ernst der Gesinnung, so frei von jeder encyclopädischen Oberflächlichkeit und Weitläuftigkeit, der so wohl das Volksleben zu beurtheilen und die Unterschiede der Stände zu messen und zu würdigen verstand, den „schleswig-holsteinschen Gnomon", ein Volksschullesebuch von ganz provinziellem Character, eine pädagogische Production von wahrhaft genialem Werth für die Volksschulen des Landes bestimmen konnte. Wie der schroffe Gegensatz von Reichthum und Armuth, so ist auf geistigem Gebiet ein Contrast von Bildung und Unbildung innerhalb der Stände eines Landes ein ungesunder Zustand. Kein Mensch soll bloß dienen und für die nächste Aufgabe seiner Arbeit vorbereitet werden, er soll auch seine Persönlichkeit entfalten, und der ideale Trieb, der in jedem Menschen angelegt ist, an den wesentlichen Gütern und Aufgaben der Nation und der Menschheit nach seiner Stelle und seinem Maße Theil zu nehmen, soll zu seinem Recht kommen. Eine Unbildung und Ignoranz, der die Fundamente des Bewußtseins der nationalen Gemeinschaft und der Humanität fehlen, darf in keinem Stande geduldet werden. Eine substantielle Einheit der Bildung in allen Ständen nach ihrer Eigenart, eine dadurch bedingte Gemeinschaft und Wechselwirkung derselben, ein alle Stände umfassendes geistiges Band ist eine politische und nationale Nothwendigkeit

und eine unabweisliche Forderung der christlichen Humanität und für die Cultur im Ganzen und in den einzelnen Ständen von den heilsamsten Folgen. Eine Cultur in einem Volk, die irgend einen Stand ausschließt und nach seinem Character beeinträchtigt, hat immer etwas von einem bloßen Luxus und Egoismus. Es ist eine unabweisbare Forderung der Principien des germanisch-christlichen Volkslebens, daß die Möglichkeit gegeben und erleichtert werde, in andere Berufsarten, als welche die Geburt anweis't, überzugehen, einer entschieden innerlich angelegten Eigenthümlichkeit nachzuleben.

Schleswig-Holstein besitzt einen Bauernstand, der mit der practischen Tüchtigkeit und Thätigkeit für das Nächste auch lebendiges Interesse für die Aufgaben der Humanität und des nationalen Lebens im Zusammenhange der Gemeinde, des Staats, der Kirche und im Sinn einer persönlichen Bildung verbindet. Der realistische Sinn schließt idealistische Elemente, eine innere Verwandtschaft mit allen höchsten geistigen Gütern nicht aus. J. H. Voß, Niebuhr u. a. erzählen von solchen Bauergestalten echt norddeutschen Gepräges, und wer sich im Lande umsieht, findet einen solchen Sinn überall verbreitet, wie ich beobachtet zu haben meine, mehr in Schleswig, als in Holstein, besonders bei den Angeln und Friesen. Dieser ideale Sinn, diese innere Verwandtschaft mit den höhern Geistesgütern, die der Menschennatur in jedem Stande einwohnt und sich entfaltet, wenn sie nicht ertödtet und niedergehalten wird, treibt nicht selten zu eigenthümlichen Bestrebungen der Selbstbildung und Fortbildung, führt auch die Jugend dieses Standes in verhältnißmäßig großer Anzahl auf das Gymnasium. Dies geschieht hier ohne äußere Begünstigung und Anreizung, wie sie in den Studieneinrichtungen und Verhältnissen anderer Länder Statt findet. Eine Reihe hervorragender Persönlichkeiten und tüchtiger Männer des öffentlichen Dienstes gehört diesem Stande an. Daß dies in Schleswig-Holstein in größerm Umfange der Fall ist, als in benachbarten norddeutschen Gegenden, hängt zusammen mit der geistigen Art des Stamms und mit den socialen Verhältnissen, die eine Entfaltung der entschiedenen Eigenthümlichkeit, geistige Frische und Selbständigkeit fördern und gestalten. Der plattdeutsche Dialect,

wie man zuweilen gemeint hat, hemmt nicht die Volksbildung, vielmehr ist das Neben- und Aufeinanderwirken des hochdeutschen und des reinen niederdeutschen Dialects, wenn ein guter Schulunterricht und andere Bedingungen der Volksbildung hinzukommen, für die Weckung des geistigen Lebens günstig. Auch Nitzsch, der Hochdeutsche, erkannte dies in einer Beziehung, die eine weitere Ausdehnung fordert, an: „Unsere Jugend ist für eine gesunde und anschauliche Auffassung des ganzen etymologischen Wesens mehr vorbereitet, als die, welche nur Hochdeutsch hören.“ Alle Verhältnisse sind aber dort weit davon entfernt, daß sich ein geistiges und sociales Proletariat in die Gymnasien und in den öffentlichen Dienst dränge. Dort gilt noch nicht, was Bunsen von dem deutschen Gymnasialwesen sagt, daß die reichen Bürgerlichen die gymnasialen Studien verachten, die Adeligen sie hassen. Es ist dort die Regel, die nicht in Deutschland allgemein ist, wie sie es nach der Bedeutung und der Aufgabe des Standes sein sollte, daß jeder Adelige den Cursus des Gymnasiums, und gewöhnlich auch der Universität absolvirt, daß dieser Gang für ein Requisit der Standesbildung gilt.

In der Gymnasialjugend war eine unmittelbare Naturfrische, eine durch unzeitige und ungehörige Cultur nicht gebrochene Empfänglichkeit für geistige Güter, Selbständigkeit und Lauterkeit des Strebens, mehr Richtung auf den Gehalt, als die Form, auch wohl Schwerfälligkeit und Langsamkeit der Entwickelung, tief liegende, innerlich arbeitende, zuweilen gebundene Anlagen, die eine innere und tief gehende Befriedigung, einen nicht bloß die Oberfläche berührenden, in dem Formellen sich abschließenden Unterricht verlangten. Es war eine Art, die ein kräftiges, ihm angemessenes System des Unterrichts bedurfte, ein schwerer und mächtiger Boden, der große Kraft zu seiner Bearbeitung forderte, aber bis zur gehörigen Tiefe umgebrochen und gepflügt lohnende Früchte hervorbrachte. Es war eine Jugend, nicht dazu angethan, Geist und Kenntnisse aus bloßen Fingerhüten zu schlürfen, sondern ex pleno zu trinken. Und Fingerhüte waren auch nicht vorgeschrieben und im Schwange. Grade Nitzsch drang darauf und wirkte dafür, daß der volle Gehalt des Gymnasiums geboten wurde.

Diese Characterzüge und Verhältnisse des Volkslebens, die auch von einsichtigen fremden Beobachtern erkannt sind, begünstigten eine gesunde allgemeine Bildung und wahre Volkscultur und im innern Zusammenhang mit dieser eine tüchtige Gymnasialbildung, die nach ihrem wahren Character eine Verwandtschaft mit denselben hat.

Fünfter Brief.

Besetzung der Lehrerstellen. — Das Hegemonikon im Gymnasium. — Disposition der Lectionen. — Versetzung der Schüler. — Anciennität im Dienst.

Jedes Gymnasium ist eigenthümlich individualisirt und fordert daher für die Befriedigung seiner Bedürfnisse eine persönliche Inspection und Leitung. Dieser Grundsatz gilt vom Standpunct des Schulregiments namentlich für die Besetzung der Lehrerstellen und die Verwendung der Lehrer nach Classen und Lehrgegenständen. In Betreff der Besetzung der Lehrerstellen gilt für die höchste Schulbehörde die doppelte Rücksicht, die auf die Bedürfnisse des ganzen Complexes der Gymnasien und die auf das für die einzelne Anstalt Nöthige. Es ist ein Unrecht, wenn ein Gymnasium im Personal der Lehrer absichtlich bevorzugt, ein anderes zurückgesetzt wird. Diese Isonomie in der Besetzung der Lehrerstellen läßt sich nur durch eine das Ganze überblickende Inspection nach der Möglichkeit, welche in dem zu Gebote stehenden Personal gegeben ist, erreichen. Nitzsch hatte den großen Vorzug, daß er sowohl die Bedürfnisse der einzelnen Gymnasien kannte, als auch das Personal, nicht bloß der vorhandenen Lehrer, sondern auch des jüngern Nachwuchses in Bezug auf die Weise ihrer Verwendung und ihren Werth zu messen im Stande war. Eine Schule bedarf Lehrer des mittleren Maßes, aber auch Leistungen des höhern Maßes; es wird auch nicht ausbleiben, daß Lehrer unter dem Mittelmaße vorhanden sind. Die Behörde muß aber auf Isonomie für alle ihre Anstalten bedacht sein. Es ist nicht Recht, wenn eine Behörde Anstalten durch Zusammenstellung eines auserwählten Lehrerpersonals oder durch Begünstigungen, welche über locale und sonst gegebene Vortheile hinausgehen, bevorzugt. Hebt sich ein Gymnasium durch eine besondere Fügung von Verhältnissen, welche von der

Berechnung der Behörde nicht abhängt, zu einer vorzüglichen Höhe, so ist das ein Segen nicht bloß für die einzelne Anstalt, sondern für das ganze Gymnasialwesen, und kein Gymnasium wird mit Neid darauf hinsehen. Nitzsch leitete überall Gerechtigkeit für alle und das Interesse für das Ganze.

Es kommt darauf an, daß die Lehrer eines Gymnasiums sich für die Zwecke desselben ergänzen und eine zusammenstimmende Einheit bilden. Dafür bewies er vorzügliche Umsicht und sichern Tact. Die allgemeinen Gesichtspuncte dafür ergeben sich aus dem Zusammenhange der gymnasialen Aufgaben von selbst. Ich mache auf einzelne Momente für diese Aufgabe des Schulregiments aufmerksam, welche dem bequemen und leicht fertigen Büreaukratismus ganz unbekannt sind, von Nitzsch aber nach seinem verständigen Scharfblick und seiner Vertiefung in die ihm anvertraute Aufgabe gebührend gewürdigt wurden. Er forderte für jedes Gymnasium das Wirken eines „Hegemonikons", wie er es nannte. Unsere Gymnasien sind allerdings wesentlich Unterrichtsanstalten, sie sollen und können die Aufgaben der erziehenden Thätigkeit nicht ersetzen. Ihr Zweck ist, Kenntnisse mitzutheilen und Fertigkeiten einzuüben, aber diese einzelnen Thätigkeiten stehen zugleich unter der höhern, die Einzelheiten zusammenfassenden und normirenden Aufgabe der Bildung, der geistigen und der ethischen Bildung. Der Besitz von Kenntnissen und Fertigkeiten und Bildung sind verschieden und haben nicht dasselbe Maß. Das Ziel, welchem alle einzelnen Unterrichtsthätigkeiten dienen, ist die ganze geistige Gestalt, die in charactervollen Zügen ausgeprägte und mit bestimmtem geistigen Gehalt erfüllte Persönlichkeit, der für alle höchsten Güter, welche die Menschenseele befriedigen, gestimmte Sinn, der für den Dienst an den Aufgaben der Nation innerlich bewegte und geistig befähigte Mensch. Darauf drang Nitzsch überall, nicht bloß auf Kenntnisse, die ohne innere Beziehung nebeneinanderstehen und das Innere nicht berühren und gestalten, nicht bloß auf formelle Fertigkeiten, welche ohne ethische Impulse und bestimmte Richtung jedem beliebigen Zwecke dienstbar gemacht werden können. Jeder Lehrer ohne Ausnahme soll dieses Ziel vor Augen haben und für dasselbe wirken. Wer aber diese Richtung der gymnasialen Aufgabe im

vorzüglichen Grade vertritt, wer die Gabe und die Kunst besitzt, die einzelnen Thätigkeiten für das Ziel der Selbstbildung und Fortbildung zusammen zu fassen, den Geist zu wecken, das Auge aufzuschließen, das Innere der Persönlichkeit zu berühren, die Seele für die Güter, welche das Gymnasium geben will, zu stimmen, auf eine charactervolle Einheit der geistigen Gestalt hinzuwirken, der besitzt hegemonisches Talent. Jedes Gymnasium muß etwas von dem haben, was uns im Bilde des Platonischen Sokrates entgegen tritt. Es mögen an einem Gymnasium alle Aufgaben in ihrer Vereinzelung wohl vertreten sein, aber das ist noch nicht genug, wenn die belebende Einheit und die charactervoll bildende Energie fehlt, wenn die einzelnen Doctrinen und Uebungen, ohne das Band der Einheit, bloße Notiz und vereinzelte Fertigkeit bleiben und nicht der Bildung der Seele und eines wissenschaftlichen und humanistischen Characters dienen. Es muß hinzukommen die Kunst des Anregens, des Richtunggebens, des Zusammenfassens und Zusammenwirkens des Einzelnen zu einer geistigen Gestaltung, des belebenden und impellirenden Moments nicht ins Unbestimmte hinein, sondern zu den bestimmten, höchsten Zielen. So bekommt das Gymnasium einen ausgeprägten energischen Character. Das hegemonische Moment beruht in der Einwirkung der ganzen Persönlichkeit auf Personen nach ihrer innern Totalität, hat somit nicht bloß eine theoretische, sondern auch eine ethische Bedeutung. Das ganze Gebiet der Erziehung, soweit diese ins Gymnasium fällt, die Disciplin des Ganzen, wenn diese mehr ist, als die äußere, für den Gang des Unterrichts nöthige, durch Aufsicht und Strafe aufrecht gehaltene Ordnung, der innere Rhythmus, der Geist der Schule hat in diesem Hegemonikon sein kräftigstes Organ. Das Uebergewicht des belebenden, anregenden Moments führt aber, wenn die Sicherheit und Sorglichkeit der Thätigkeit für die einzelnen Aufgaben, besonders die grammatische und mathematische Bildung, in der solidesten, auf das Kleinste bedachten Ausführung fehlt, zur Unsicherheit des Wissens und Könnens, ins Wilde, Gestalt- und Haltungslose. Ein anregender Unterricht ins Unbestimmte und Beliebige, ohne feste und in sich einige Grundsätze in Uebereinstimmung mit den höchsten Aufgaben des Gymnasiums, ohne

innere und fortgehende Durchdringung mit dem concreten Moment des Einzelnen, der sichern Kenntniß und der Uebung in den Aufgaben ad hoc ist nichtswürdiger Schein, die schlechteste und für eine gründliche Bildung verderblichste Weise der gymnasialen Didaxis.

Das Hegemonikon eines Gymnasiums liegt mehr in der Persönlichkeit des Lehrers, als in den Gegenständen des Unterrichts, obwohl auch diese dafür in hohem Maße in Betracht kommen. Zum Hegemonikon eines Gymnasiums gehört eine ausgeprägte, sichere und in sich einige Persönlichkeit, von einer festen Consequenz des wissenschaftlichen Characters und Denkens, verbunden mit der Beweglichkeit des innern Fortschreitens, frei von der Unsicherheit hin und her gehender Reflexion und des Zweifelns, wie von zerstreuter literarischer Liebhaberei, von innerlich freier, unbefangener Wissenschaftlichkeit, aber positiv und innerlich, wenn auch nicht formell, systematisch, mit einem für alles Menschliche offnen und lebendig fühlenden Sinn, im Besitz der Kunst, nicht bloß Einzelnes zu lehren, sondern den innern Sinn aufzuschließen d. h. die Verbindung mit dem Allgemeinen zur innern Anschauung zu bringen, eine Persönlichkeit, welche jugendliche Art liebt und jugendlichen Sinn besitzt, welche weiß und empfindet, wie die Jugend denkt, anschaut und fühlt, seinen Schülern in's Innere zu sehen versteht und daher die Kunst gewinnt, recht zu lehren, die Geister anzuziehen und ihnen eine nachhaltige Richtung zu den rechten Zielen zu geben.

Auch die Gegenstände des Unterrichts kommen in Betracht, aber weder ausschließlich, noch überwiegend. Als objectiv am meisten geeignet rechne ich dahin die Interpretation antiker Schriftsteller, namentlich von Seiten ihres ethischen Gehalts, den Unterricht im Deutschen, der Geschichte, der Religion, aber auch das Lehren anderer Gegenstände vermag diesen hegemonischen Einfluß zu üben. Denn überall das Subject des Lehrers und die Eigenthümlichkeit seiner Thätigkeit wirken mehr, als die Gegenstände. Die Einwirkung der Persönlichkeit des Lehrers steht in erster Reihe, diese ist aber um so wirksamer, je mehr das Object gemäß seinem ethischen Gehalt eine persönliche Einigung mit dem Sub-

ject zuläßt und fordert. Dann wirkt nicht bloß die Persönlichkeit, sondern zugleich das Object, indem es mit der ganzen Frische der Auffassung durch die Persönlichkeit des Lehrers, wie zum zweiten Mal, producirt wird und so mit der Totalität der Lebensfrische auf den Schüler wirkt. Indem so, ohne viel Reflexion und dialectische Exposition, der Gegenstand selber, Geschichte, deutsche und antike Literatur u. a. durch die Vermittelung des Lehrers eine lebendige Gestalt annimmt, tritt er, wirklich anregend, bewegend, bildend, in die Seele des Schülers.

Personen von entschieden hegemonischer Begabung sind nach dem Bedürfniß des Ganzen für die verschiedenen Gymnasien zu verwenden. Aber es kommt noch ein anderes Moment hinzu. Für das Gedeihen eines Gymnasiums ist die Einheit einer persönlich überwiegenden Autorität, die Einheit einer auch dadurch bedingten Herrschaft einer festen Gesinnung und Richtung in wissenschaftlicher und ethischer Beziehung, einer charactervollen Gestalt nöthig, — wünschenswerth. Es ist damit für das Gymnasialwesen ein hohes Ziel genannt, welches zu erreichen auch dem einsichtigsten und kräftigsten Streben nicht in großem Umfange gelingen wird, wenn nicht eine außerordentliche Gunst der Verhältnisse hinzukommt. Aber es ist ein Ziel, welches die Leitung der Gymnasien immer vor Augen haben muß, sie darf sich nicht begnügen, die Gymnasien zu behandeln als ein Gebiet von particularen Thätigkeiten, welche neben einander stehen und die ganze Arbeit im Gange der Tage ausmachen. Die deutschen Culturzustände der Gegenwart, alle, auch die Familienerziehung, welche nicht eben häufig diejenige Gesinnung, deren Pflege und Erhaltung dem Gymnasium obliegt, vorbereitet und fördert, fordern dazu auf, daß dies Ziel beharrlich in's Auge gefaßt werde. Der Inhalt unsers Gymnasiums ist so bunt und seine Wirkung wird noch durch so viele Einflüsse von Außen bedingt, daß seine Aufgabe für eine einheitliche Bildung immer schwerer wird. Einer oberflächlichen Vielseitigkeit, einer Machtlosigkeit der ethischen Einwirkung können wir nur dadurch entgegen treten, daß durch das Ganze der einzelnen Thätigkeiten eine straff angezogene Einheit der Richtung und Gesinnung sich hindurchziehe und ebensowohl in theoretischer, als in ethischer Be-

ziehung einen begrenzenden und zusammen haltenden Character bilde. Es kann der Fall eintreten, daß an einer Schule zwei durchaus tüchtige Lehrer neben einander stehen und sich entgegen wirken, nicht etwa in Folge persönlicher Differenzen, sondern durch eine Divergenz geistiger Richtungen in Verbindung mit einer tief eingreifenden hegemonischen Gabe. Ein solches Misverhältniß hat die Inspection umsichtig zu bedenken.

Es ist das Normale, wenn der Rector auch innerlich das hegemonische Moment des Gymnasiums vertritt. Fehlt es dem, so ist es Aufgabe der Inspection, auf einen Ersatz möglichst bedacht zu sein. Ein hegemonisches Element hat überall seinen Platz, aber die wirksamste Stelle an sich und mittelbar für das Ganze ist die Prima. Hier ist also eine Ergänzung desselben nothwendig, wenn es durch den Rector nicht vertreten ist, sei es auch nur durch wenige Unterrichtsstunden. Denn überall ist im Gymnasium außer dem Unterricht auch auf den persönlichen Verkehr, die persönliche Berathung und Einwirkung zu rechnen, ganz vorzüglich in der hier angedeuteten Richtung. Es ist wunderbar zu sehen, wie von der ersten Classe aus die allgemeine Gesinnung und der geistige Character des Gymnasiums, im Guten und Schlimmen, bestimmt wird, wie von hier aus die Einwirkung bis in die Sexta sich fortsetzt.

Ueber die Disposition der Lectionen gelten objectiv bestimmte Grundsätze, z. B. daß die Einheit des Lehrgegenstandes nicht durch eine Vielheit von Lehrern zersplittert werde, daß derselbe Gegenstand nicht durch eine zu große Divergenz der Auffassung und Behandlung in den einander folgenden Classen seine zusammenhängende Wirkung verliere u. a. Aber Nitzsch, der diese Grundsätze vortrefflich zu entwickeln verstand, wußte auch nach seinem practischen Blick, daß solche allgemeinen Grundsätze nur über das Wünschenswerthe orientiren, nicht über das unter Bedingungen Richtige, daß sie eine Norm für normale Zustände enthalten, aber nicht stricte durchgeführt werden können und dürfen, daß nach Umständen die Beschaffenheit des Lehrerpersonals nicht selten eine Abweichung von der objectiven Norm fordert. Eine Unterrichtsbehörde, welche keine genaue und zuverlässige Kunde über die Ver-

hältnisse eines Gymnasiums hat, darf sich daher auf eine Beurtheilung und Bestimmung des Lectionsplans nicht einlassen, denn für diesen gelten nicht bloß allgemeine objective Normen, sondern auch die Anschauung und verständige Berücksichtigung der einzelnen Zustände. Der Ordinarius einer Classe vertritt eine verhältnißmäßig große Anzahl von Lectionen, und solche, welche für die Gesammtbildung von vorzüglicher Wichtigkeit sind. Fehlt aber dem Ordinarius, wie er nun einmal in einer Classe steht, Schärfe, drastische Methode, Zuverlässigkeit, so ist es nöthig auf einen partiellen und möglichen Ersatz dadurch bedacht zu sein, daß ihm ein tüchtiger Lehrer mit geeigneten Lectionen beigegeben werde. Die Praxis hat überall die Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit ins Auge zu fassen, welche sich der Norm allgemeiner Bestimmungen nicht fügt.

Dieser Grundsatz modificirt auch die Versetzung in eine höhere Classe. Jede Classe hat ein das Maß für die Versetzung normirendes Ziel. Für Gegenstände des Unterrichts, welche mehr in der Gestalt der Doctrin, als des Exercitiums auftreten, könnte das Ziel einer Classe einiger Maßen formulirt werden. Aber auch für diese darf nicht stricte eine Formel angewendet werden, denn es handelt sich nicht bloß um den Umfang des doctrinellen Inhalts, sondern auch um die Klarheit und Sicherheit der Auffassung, und diese entzieht sich durchaus einer formulirten Norm. In Wahrheit gilt als Norm der Versetzung ein geistiges Bild, welches den bei derselben concurrirenden Lehrern und dem Rector einwohnt und nach welchem geurtheilt wird. Aber dies Bild ist nicht ein mathematisches Maß, welches sich in exacter Berechnung überall anwenden läßt, sondern die individuellen Verhältnisse müssen für die Entscheidung mitwirken. Die Acte der Versetzung haben neben den allgemeinen auch individuelle Normen. Zwei Grundsätze müssen zusammen wirken und sich temperiren, die Isonomie des allgemeinen und gleichen Maßes und die Bedürfnisse der Classen und der einzelnen Schüler. Eine umsichtige Leitung des Gymnasiums wird darauf bedacht sein, daß das allgemeine Maß im Ganzen und im Zusammenhange nicht deteriorirt oder alterirt werde, aber zugleich bedenken, daß das Gesetz um des Menschen willen gemacht ist und

daß der wirkliche Nutzen der Schüler entscheiden muß. Die Beurtheilung eines Schülers für die Versetzung und die für ein Maturitätszeugniß haben eine verschiedene Bedeutung, diese ist politischer, jene pädagogischer Natur. Wenn der „Jahrgang“ einer höhern Classe durchgehends fortgeschritten ist, so trägt man, damit die einheitliche Gestalt der Classe nicht leide, mit Recht Bedenken, einen nothdürftig vorgebildeten Schüler dahin zu versetzen, zumal wenn das Zurückbleiben in der untern Classe voraussichtlich von Nutzen ist. Wenn dagegen der Stand der höhern Classe zur Zeit ein mittelmäßiger oder niedriger ist, so wird die Versetzung dorthin ein etwas niedrigeres Maß anlegen dürfen. Hat die untere Classe einen vorzüglichern Lehrer, als die nächst höhere, so ist auch das schon ein Grund, die Versetzung nicht zu beschleunigen, besonders auf den untern Stufen. Hat dagegen eine Classe einen ungenügenden Lehrer, so ist das ein Grund, für die Versetzung der Schüler in die nächste Classe ein niedrigeres Maß anzulegen, indem vorauszusetzen ist, daß ein längeres Verweilen in der untern Classe namentlich begabten und lebhaften Schülern Schaden bringt. Da gilt der Grundsatz: die Rücksicht auf das Gedeihen des Schülers ist das höhere Gesetz. Der Schüler muß dann an das nicht völlig genügende Maß der Versetzung ausdrücklich erinnert und ihm die Aufgabe gestellt werden, das Vermißte einzuholen. Der Lehrer der nächsten Classe muß es dann als eine ihm obliegende Aufgabe ansehen, das, was in der nächst untern Classe noch nicht erreicht und nach der Beschaffenheit derselben nicht zu erwarten ist, zu ersetzen. Das kann den Gang des Unterrichts nicht stören, da das, was den untern Stufen angehört, auf den obern zu befestigen und aufzufrischen ist. Die größte Vorsicht und Strenge des Maßes ist bei der Versetzung aus der Secunda in die Prima nöthig, aber unter Umständen ist auch hier dieser Grundsatz anzuwenden und dann ein längerer Gang durch die Prima in Aussicht zu stellen. Das ungebührliche Zurückhalten auf einer niedern Stufe ist grade für befähigte und lebhafte Schüler eben so schädlich, als eine leichtsinnige Versetzung vor der Zeit. Die Aufgabe der Classe wird zu leicht, es wurzelt schlaffe, sich gehen lassende Trägheit ein. Derselbe Grundsatz findet seine Anwendung, wenn

ein Schüler in einem oder einigen Gegenständen den Standpunct der nächsten Classe noch nicht erreicht hat. Man versetze ihn, wenn die Gesammtbildung und die allseitige Erwägung seiner Individualität dafür sprechen, und stelle ihm einen bestimmten Termin, die Lücken durch Privatunterricht auszufüllen, halte dann aber mit aller Strenge darauf, daß ein partielles Zurückbleiben hinter der Norm nicht noch einmal eintrete. Vorzüglich bei der Aufnahme neuer Schüler nach einer Vorbildung, welche nicht für alle Gegenstände hat gleichmäßig sein können, ist eine solche Abweichung vom Normalplan zu erwägen. Es ist ein böser Zustand, welchen der Büreaukratismus verschuldet, wo eine gedeihliche Erfolge bedingende, gewissenhafte Erwägung der concreten Wirklichkeit abgeschnitten wird und gar als Gesetzlosigkeit gilt, wo formelle Uniformität die einzige Norm ist.

Nitzsch erklärte sich für Versetzungen am Schlusse jedes Semesters. Auch für die Entscheidung dieser Frage gilt der Grundsatz, daß die Rücksicht auf den Nutzen der Schüler das wichtigere Moment ist, welchem objective Forderungen unterzuordnen sind. Ein Semester, ein Schuljahr ist für das Alter der Gymnasialjugend ein langer Zeitraum, welcher die Möglichkeit eines großen Entwickelungsfortschritts in sich enthält, daher ist die Möglichkeit des Aufrückens in eine höhere Classe mit dem Ablaufe jedes Semesters zu gewähren. Schwierigkeiten, die sich für die Curse des Unterrichts ergeben und für Jahresversetzungen geltend gemacht werden, sollen nicht verkannt werden. Aber sie gelten nicht für alle Gegenstände, und die Rücksicht auf einen ungehemmten Fortschritt der Schüler gebietet, auf eine Beseitigung derselben bedacht zu sein. Wird der Unterricht in der rechten Form ertheilt, mehr der Uebung und der Aneignung, als der ausgesponnenen Doctrin, ist der Unterricht der nächsten Classe nicht bloß Fortsetzung eines neu hinzukommenden Materials, sondern zugleich befestigende Repetition, so ist die Schwierigkeit, welche überdies auch mit Jahresversetzungen verbunden ist, von einem umsichtigen, die Bedürfnisse der einzelnen Schüler in's Auge fassenden Lehrer wohl zu überwinden. Wenn nur nicht so viel bloß nach dem Gange des Buchs und des Hefts gelehrt und wieder vergessen würde!

Nitzsch durchbrach das Herkommen, nach welchem mit dem Fortgange der Anciennität und dem Vorrücken in höhere Stellen in gewissem Maße ein Anspruch auf Unterricht in höhere Classen in Verbindung gedacht wurde. Es gibt Lehrer, welche sich gern und mit Bewußtsein auf die untern Classen beschränken und gemäß ihrer ganzen Bildung und Richtung gar kein Verlangen tragen, in den obern Classen zu unterrichten. Eine Lection der untern Classe fordert vollkommne Präsenz des Materials, auch in der festen Form der viva vox, bei der Einerleiheit des beschränkten Stoffs große Lebendigkeit und einen festen, drastischen Gang, eine ausgebildete sichere Methode, durch welche das Material eine feste Gestaltung bekommt und welche dadurch geübt wird, daß der Lehrer immer Aug' in Auge mit dem Schüler und seinen Bedürfnissen unterrichtet, überhaupt die ganze Entschiedenheit einer pädagogischen Natur und des pädagogischen Interesses. Wer nicht eine große Freude an dem Werden und Wachsen der Jugend hat, das, grade je weiter nach unten, desto rascher und sichtbarer ist, der ermüdet über dem Einerlei, der taugt nicht zum Unterricht in den untern Classen. Es ist nicht gut, daß noch so oft jüngere Lehrer, mehr von wissenschaftlichen Interessen bewegt, als pädagogisch gestimmt, methodisch unsicher oder gar gleichgültig den Hauptunterricht in den untern Classen ertheilen, von wo sie entweder nach den höhern Classen oder gar nach einem andern Amte sich fort wünschen. Jüngere Lehrer sind in die obern Classen zu bringen, wenn sie hier für den Unterricht die nöthigen Kenntnisse und Darstellungsgabe besitzen. Methodische Misgriffe schaden hier weniger, besonders wenn durch tüchtige Kenntnisse und Wärme für den Gegenstand ein Ersatz geboten wird. Ueberall ist das höchste Gesetz: der Lehrer muß dahin gestellt werden, wo er der Schule am meisten nützt. Aber neben diesem und demselben dienend gilt auch der Grundsatz: ein Lehrer kann und soll auch dahin gestellt werden, wo er geistige Frische gewinnt und bewahrt, Aufmunterung und Entfaltung seiner Kraft und Eigenthümlichkeit erfährt.

Diese Expositionen, welche nur einzelne Momente als illustrirende Beispiele des Princips enthalten, beruhen auf dem Satz, daß jede gymnasiale Thätigkeit eine Wirklichkeit und ihre indivi-

duelle Bestimmtheit zum Gegenstande und zur Bedingung hat, also durch uniformirende Gesetze und büreaukratische Maßregeln nicht normirt werden darf. Wer die Leitung des Gymnasialwesens eines Landes in der Hand hat, muß, geleitet von einer klaren Auffassung des einen und allgemeinen Zwecks und mit unerschütterlich ernstem Eifer für denselben, jedes einzelne Gymnasium nach der Wirklichkeit seiner Vorzüge und Bedingtheiten kennen und vor Augen haben, um auf jedes die richtige Einwirkung üben zu können. Ich bewahre in meiner Erinnerung die Anschauung, wie Nitzsch überall solche Grundsätze zum Bewußtsein und zur practischen Geltung zu bringen bemüht war.

Sechster Brief.

Semesterprüfungen. — Richtiges Verhältniß der Receptivität und der Spontaneität im Unterricht. — Privatstudien der Schüler. — Verschiedenheit der Eigenthümlichkeiten der Schüler nach gymnasialem Maße. — Schulzeugnisse. — Förmlichkeit des Betragens.

Als ich in mein gymnasiales Amt eintrat, waren nicht lange vorher durch Nitzsch schriftliche Semesterprüfungen, welche bis dahin an den dortigen Gymnasien unbekannt waren, eingeführt. Sie wurden ziemlich allgemein mit ungünstigem Auge angesehen, sie seien unnöthig, da der Lehrer ohne solche seine Schüler kenne, sie nehmen Zeit weg, die besser durch Unterricht verwendet werden könne, sie verursachen hastige und oberflächliche Wiederholung, geben keinen sichern und genügenden Maßstab für die Beurtheilung der Schüler u. a. Es mußte ihm daran liegen, daß diese Maßregel nicht bloß taliter qualiter eingeführt, sondern daß sie, von der allgemeinen innern Beistimmung getragen, in dem richtigen Sinn und in der der Absicht gemäßen Weise, mit Eifer und Lust geordnet würde. Als ich auf sein Befragen mich dahin aussprach, daß ich die ungünstige Meinung über diese Einrichtung theile, brach er kurz und unwillig das Gespräch ab. Wenige Tage nach seiner Rückkehr nach Kiel erhielt ich einen ausführlichen Brief, worin er mich auf die Bedeutung dieser Prüfung und die dadurch bestimmte Weise der Leitung hinwies, und ein Briefwechsel über diesen Gegenstand hat mich gänzlich für seine Auffassung desselben gewonnen. Sie haben nicht die Bedeutung einer Ermittelung des Standes der Schüler, worüber die Lehrer auch ohne diese Kenntniß haben. Sie sollen dem Schüler eine Uebung sein, einmal

ex tempore zu arbeiten, eine verstärkte Aufforderung, einmal seine ganze Kraft zu sammeln und an eine Aufgabe zu setzen; sie sollen ihm in dem Complex der auf wenige Tage zusammen gedrängten Leistungen in verschiedenen Gegenständen vor Augen stellen, wie viel er von Stufe zu Stufe erreicht, damit er sich nach der ihm gestellten Norm und im Verhältniß zu seinen Mitschülern messe, sie bilden eine Epoche in dem Gang der Entwickelung, welche die Gelegenheit und Aufforderung zu einer rückwärts blickenden Selbsterkenntniß und einen Impuls zum Vorwärtsstreben in sich schließt, sie sind Wettkämpfe, welche den gleichmäßigen und einförmigen Gang der täglichen Arbeit in heilsamer Erfrischung unterbrechen. In diesem Sinn sind die Formen zu finden, sie zu ordnen und zu beleben.

In erster Reihe steht der Gewinn, welchen die Schüler aus dieser Einrichtung ziehen. Aber sie geben auch sämmtlichen Lehrern einen Ueberblick über den Stand aller Classen in sämmtlichen Gegenständen des Unterrichts. Dieser sich wiederholende Ueberblick über das Ganze des Gymnasiums ist für den Lehrer, welcher in dem gleichmäßigen Gange der Wochen mit seiner Thätigkeit isolirt dasteht und doch im Zusammenhange des Ganzen und für dasselbe wirken soll, von großer Wichtigkeit, so daß es nöthig ist, denselben von Zeit zu Zeit aufzufrischen, damit ihm nachdrücklich zum Bewußtsein komme, daß seine Aufgabe und seine Richtung nicht für sich und allein dastehe, damit er seine Thätigkeit an andern messen lerne, die Proportion seines Gegenstandes und seiner Classe zum Ganzen vor Augen habe und seine Aufgabe als integrirenden Theil der Totalität behandle. So enthalten diese Prüfungen eine nachdrückliche Aufforderung zu einem edlen und einträchtigen Wetteifer. Die Anschauung des Ganzen ist ein Mittel zugleich der Begrenzung und der Belebung des Einzelnen. Wie nothwendig ist, daß der Lehrer ein klares Bild sowohl der nächst höhern, als auch der vorangehenden Classe nach ihrer Norm und ihrem factischen Bestande in frischen Farben vor Augen habe. Mit Hinblick auf die abgehaltene Prüfung sagt etwa der Lehrer: Die Leistungen der Tertia im Griechischen waren so vortrefflich, daß die Secunda sich Mühe geben muß, damit sie nicht von dieser Classe überholt werde.

— Du hast Lobenswerthes in der Mathematik geleistet, ich habe mich darüber gefreut, weshalb nicht auch im Lateinischen? u. a.

Unsere Gymnasien leiden nach meiner Beobachtung und Ansicht an einem unverhältnißmäßigen Uebergewicht der Receptivität, ja der bloßen Passivität des Aufnehmens und Lernens, theils in Folge des großen Umfangs und der innern und äußern Mannigfaltigkeit des Unterrichts, theils durch die Methode. Wie ein kräftiges Einathmen und Ausathmen körperliche Gesundheit anzeigen und bedingen, ist auch die richtige Proportion und die innere Verbindung der Receptivität und Spontaneität für die geistige Gesundheit und Kraft von der höchsten Bedeutung. Wie erschlaffend ist nicht überall ein Uebermaß des receptiven Lesens, auch des ernsten Studiums ohne eine damit verbundene und entsprechende practische oder literarische Production. Und umgekehrt, welche geistige Leere und manierirte Verknöcherung entsteht aus dem Uebermaß literarischer Production und alle Zeit fertiger Redekunst. Das Gesetz der richtigen Proportion und der fortgehenden innern Verbindung der Receptivität und der Spontaneität muß die ganze Methode des Gymnasiums beherrschen und ebensowohl der unrichtigen Uebung der Spontaneität, welche im Wesentlichen in ihrer Isolirung von den Thätigkeiten der Receptivität besteht, als dem im hohen Maße stattfindenden Uebergewicht der Receptivität entgegenwirken. Wir müssen mehr auf Uebungen einer der Kraft und Art des Schülers gemäßen, den Inhalt der gymnasialen Studien aneignenden Selbstthätigkeit bedacht sein. Unter diesem Gesichtspunct stehen die Semesterprüfungen. Aehnliche Uebungen, welche theils in schriftlicher Repetition, ohne daß sie vorher angekündigt ist, welche auch combinirende Verarbeitung fordert, theils in lateinischen, griechischen und deutschen Productionen, theils in Uebersetzungen und andern Arbeiten aus den Classikern unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers bestehen, mögen in fester Ordnung hinzukommen. Sie sind selbst für die unterste Classe nicht ausgeschlossen, nehmen mit dem Vorrücken der Classen zu, und für die beiden ersten Classen rechne ich einen ganzen Tag jeder Woche. Der Ausfall im Unterricht wird in einer umsichtigen Leitung solcher Uebungen reichlichen Ersatz finden. Die Disposition der Gegen=

stände muß nach ihrer innern Bedeutung und nach individuellen Verhältnissen abgewogen werden. Auch die Form des Wettkampfs möchte ich nicht ausschließen. Die traditionelle Praxis der Sächsischen Landesschulen war auch in dieser Richtung dem Portenser in Erinnerung. Es ist nicht abzusehen, weshalb Alumnate bessere Mittel besitzen, solche Uebungen anzustellen, als andere Gymnasien. Ueberall gilt es nicht, fremde Einrichtungen zu copiren, sondern unter Leitung der Tradition nach individuellen Bedürfnissen zu erfinden.

Die Lectionen und Aufgaben der Schule sind auf jeder Stufe für den Schüler die Hauptsache, nicht, wie eine Pädagogik mit einem antinomistischen Zuge meint, die freiwilligen Arbeiten, die Privatstudien. Der Schüler bedarf für seine geistige Bildung der Methode, der Regelung, der Anleitung und Richtung der Auffassung, der didactischen Zucht, er bedarf des Lehrers. Der Schüler soll arbeiten, aus Gehorsam, und im Zusammenhange eines pflichttreuen Fleißes arbeiten lernen, das ist das Erste und die Hauptsache. Der Schüler ist nicht thätig aus Liebe zum Object, aus „wissenschaftlicher Begeisterung", und wie sonst die transcendenten Reden lauten, sondern aus Gehorsam gegen den Willen des Lehrers, die Ordnung der Schule; der Schüler soll arbeiten, w a s, w e i l und w i e der Lehrer will. So lernt er fleißig sein, und grade je talentvoller, eigenthümlich strebsamer von Natur ein Schüler ist, desto mehr bedarf er dieser Zucht. Aber durch das ganze Menschenleben zieht sich der Gegensatz zwischen Arbeit und Muße; das ganze Leben soll nicht durch Arbeit ausgefüllt, die ganze Kraft und Bewegung des Geistes nicht dafür in Anspruch genommen werden. Die Schule fordert von dem Schüler ein reiches Maß von Kraft und Thätigkeit durch aufgegebene Arbeit, sie legt ihm, auf Zwangsmittel im Hintergrunde hinweisend, die Pflicht auf, ihren Forderungen die eigne Neigung und Lust unbedingt und in allen Stücken unterzuordnen und Gehorsam zu üben. Ueberzeugt von dem Segen geordneter, zusammenhängender, pflichtmäßiger Thätigkeit, des Fleißes, hält sie um so strenger auf den Gehorsam des Arbeitens, je mehr Eigenthümlichkeit und Ursprüng-

lichkeit der Individualität in dem Schüler angelegt ist, die mit den allgemeinen Forderungen der Schule leicht in Widerspruch tritt. Aber neben den objectiven Geboten der Schule hat auch die persönliche Individualität nach ihrer Eigenthümlichkeit das Recht und das Bedürfniß eines ihr gemäßen, freien Sichergehens. Daher gilt auch für das Gymnasium der Grundsatz: Arbeit und Muße müssen in gehöriger Proportion und scharf gegen einander abgegrenzt werden. Der Schüler muß, ohne sich Tadel und Strafe zuzuziehen, ohne zur Täuschung seine Zuflucht zu nehmen, gebührende Muße haben, freie, durch keine gesetzliche Forderung gebundene Zeit für Spiel und selbst gewählte, freie Beschäftigung. Diese Muße, welche durch die Einrichtung unserer Gymnasien gewiß nicht unter das rechte Maß herabgesetzt ist, darf nicht durch aufgegebene und revidirte Privatarbeit geschmälert werden. Die Arbeit soll niemals als Spiel und Muße, als freiwillige Thätigkeit behandelt werden, sondern als Gehorsam. Die Zeit der Muße soll nicht für Arbeit in Anspruch genommen werden, zwischen Arbeit und Muße ist eine Grenze zu ziehen. Ohne Respect vor der Arbeit als einer pflichtmäßigen Thätigkeit untergräbt man die gewissenhafte Gebundenheit, ohne welche die Thätigkeit keinen sittlichen Werth und keine Festigkeit hat, und entwerthet zugleich dem Schüler den Begriff der Muße, welche ohne den scharfen Gegensatz der Arbeit keinen Reiz hat. Umgekehrt, wer dem Schüler Muße, Raum, Zeit und Gelegenheit zum Spiel und zur Beschäftigung nach freier Wahl nimmt, hemmt die Eigenthümlichkeit und selbständige Entfaltung der Originalität und verkümmert der Jugend ihre reine Fröhlichkeit. Das Maß zwischen Arbeit und Muße ist mit Rücksicht auf die Stufen der Classen zu finden. Es ist ein Gegenstand, welcher für die Praxis der deutschen Gymnasien nicht bloß in dieser einzelnen Beziehung, sondern für die allgemeine gymnasialpädagogische Gesinnung von großer Bedeutung ist. Man ist oft wahrhaft erfinderisch, den Schülern ihre freie Zeit durch Aufgabe von Privatarbeiten zu verkümmern, sie zu controliren, wogegen dann Täuschung und Lüge von Seiten der Schüler ihr Spiel treiben, um sich das der Jugend gebührende Recht der Muße wieder zu erwerben. Es ist sogar gesetzlich verordnet, daß der

Lehrer Privatarbeiten aufgebe und in vorgeschriebenen Zwischenräumen revidire.

Es ist nun nicht die Meinung, daß der Schüler seine freie Zeit ohne Aufsicht und Leitung verwende; wir sprechen uns nur gegen alle und jede Beschränkung der vom Unterricht und von Schulaufgaben freien Zeit durch befohlene Arbeiten aus. Es wäre nun am besten bestellt, wenn die richtige Verwendung der freien Zeit vom Hause aus geleitet würde, welchem es recht eigentlich angehört. Aber es ist auch Aufgabe des Lehrers, der nicht bloß Stunden gibt, sondern auch in einem freien, persönlichen Verkehr mit seinen Schülern steht. Aus einem solchen unmittelbaren Verhältniß ergibt sich mannigfaltige Gelegenheit, die Schüler für freie Studien zu berathen, ihnen auch, wo der Gegenstand es fordert, mit Erläuterungen und Anleitungen zu Hülfe zu kommen. Dazu gehört aber, daß der Lehrer seine Schüler kenne. Wie oft kommt es vor, daß uns die Gesinnung, die eigenthümliche Richtung, die innere Neigung unserer Schüler, da sie sich in den Unterrichtsstunden nicht immer aufschließt, ganz unbekannt bleibt? Was würde Sokrates dazu sagen? Alles, was zu einem solchen persönlichen Verhältniß führt und sich daraus ergibt, ist für die gesammte Praxis in und außer der Schule von der ersprießlichsten Wirkung. Es ist wünschenswerth, daß der Lehrer den Kreis der Studien und der Schriftsteller, welche für die Privatbeschäftigung geeignet sind, mit präsenter Kenntniß übersehe, damit er im freien Gespräch Belehrung und Rath geben könne; er muß nach seiner Kenntniß des Schülers und des Gegenstandes wissen oder muthmaßen, an welcher Stelle grade, in welcher Beziehung der Schüler Anleitung und Hülfe der Aneignung bedarf. Allem passiven, gedankenlosen, zerstreuten Treiben, welchem die Jugend so leicht verfällt, müssen wir auf allen Wegen entgegen wirken. Wir müssen immer gegenwärtig haben, der Gymnasiast ist in einem Alter und in einer geistigen Verfassung, in welcher er überall der sicher treffenden Hülfe und Berathung des Lehrers bedarf. Die Wege einer sich allein überlassenen Autodidaxis bringen mannigfache Gefahren, so bei der Lectüre der Alten, und vorzüglich bei deutschen Schriftstellern. Damit der Schüler eine bestimmte Form, sich Rath zu holen, und der Lehrer Anhalt-

puncte der Berathung und aushelfenden Belehrung habe, ist es förderlich, wenn es zum Herkommen wird, daß die Schüler dem Lehrer schriftlich Fragen über Gegenstände, über welche sie Belehrung und Rath wünschen, einreichen. Der Lehrer nehme es mit freundlicher Theilnahme auf, wenn der Schüler ihm von seinen Spielen und Belustigungen, Freuden der Geselligkeit und andern Ergötzlichkeiten erzählt, und verkümmere ihm niemals die Ferien durch aufgelegte Privatarbeiten, alles nach der guten Regel: „Saure Wochen, frohe Feste.“

Nitzsch legte nach seiner Erinnerung aus der Pforte, auf welche er sich gern berief, großes Gewicht auf die selbstthätige Fortbildung der Schüler auch außer dem Schulunterricht. Im Flensburger Gymnasium erleichterte die allgemeine Gesinnung der Gymnasialjugend die Aufgabe des Lehrers, diese Thätigkeit zu berathen und zu leiten. Die Mehrzahl derselben besaß eine gute Begabung für gymnasiale Studien, ein reges Streben, und Fleiß in Privatstudien galt in der allgemeinen Gesinnung als nothwendige Eigenschaft jedes rechtschaffenen Gymnasiasten und war traditionell. Diese Thätigkeit zu leiten und zu berathen, war dort eine dankbare Aufgabe, und um so leichter, da eine Norm, sie zu befehlen und zu beaufsichtigen, nicht vorgeschrieben, alles der individuellen Gabe und Erfindung des Lehrers überlassen war.

Die Fähigkeit für wissenschaftliche Studien ist nicht quantitativ zu messen, als seien nur reichbegabte Schüler dafür innerlich berufen; der öffentliche Dienst bedarf auch, und zwar in großem Umfange, des Mittelmaßes. Und mittelmäßig begabte, langsame Köpfe ersetzen nicht selten den Mangel der Gaben und der Leichtigkeit der Fassung und des Arbeitens durch ausdauernden Fleiß. Dieser sinnige, ernste, zusammenhängende Fleiß, welcher eben so sehr eine Gabe, als eine Tugend ist, ist schon an sich ein Beweis einer besondern Qualification für wissenschaftliche Studien, denn er hat seine Quelle in der Verwandtschaft des Geistes mit den Gegenständen des Unterrichts, und der verständige Lehrer erkennt darin die Bürgschaft für nachhaltige und brauchbare Leistungen und weiß einen aus dieser Quelle entstehenden Fleiß von dem mechanischen, schwerfälligen, dem Gegenstande innerlich fremden

Arbeiten, wofür die Studentensprache einen bezeichnenden Ausdruck hat, zu unterscheiden. Das Maß der Beurtheilung der Befähigung für wissenschaftliche Studien ist überall ein qualitatives. Es gibt reich und in entschiedener Richtung begabte Geister, die sich nicht für wissenschaftliche Studien eignen, sondern practischen Lebensberufen angehören. Wenn auch für diese der Gang durch's Gymnasium nützlich ist, leisten sie doch nicht das, was minder befähigte Schüler hervorbringen. Damit auch sie den rechten Gewinn vom Gymnasium haben, damit ihnen kein Unrecht der Behandlung und der Beurtheilung geschehe, muß der Lehrer die eigenthümliche Richtung ihres Geistes zu erkennen, wenigstens zu diviniren suchen und, ohne das nothwendige Gleichmaß der Strenge der Disciplin zu verletzen, darnach seine Behandlung modificiren. Ein rechter Lehrer hat nicht bloß die gegenwärtige Gestalt des Schülers vor Augen, sondern zugleich ein gewisses geahntes Bild seiner künftigen Entfaltung, ein individuelles Urbild, welchem er Maße und Weisen der gegenwärtigen Behandlung entnimmt. Man darf nicht sagen, ein guter Kopf eigne sich für wissenschaftliche Studien, sondern dazu gehört eine eigenthümliche Organisation des Geistes, eine ursprüngliche Richtung und Stimmung der Seele bei vorzüglichen oder auch mittelmäßigen Geistesgaben.

Es ist eine Forderung der Humanität, des Zeitalters, der Principien des germanisch-christlichen Staatslebens, daß der Weg zu den der eigenthümlichen Geistesnatur entsprechenden Lebensberufen, zumal wenn der innere Beruf sich entschieden ankündigt, nicht bloß nicht versperrt, sondern auch erleichtert werde. Die eigenthümlichen, im besten Sinne demokratischen Verhältnisse in Schleswig-Holstein forderten und erleichterten eine allgemeine freie Bewegung aus allen Ständen zu denjenigen Lebensberufen, wohin innere Begabung und entschiedene Neigung ziehen; es ist das ein Vorzug der dortigen socialen und nationalen Zustände, welcher auch dem Character der wissenschaftlich gebildeten Stände und dem öffentlichen Dienst in hohem Maße zu Gute kommt. Das widerliche Zerrbild dieses glücklichen Verhältnisses, wo „der Adel und die vornehmen Stände die gymnasialen Studien hassen und die reichen Bürgerlichen sie verachten,“ wo bereits ein geistiges und

sociales „Proletariat" sich zu den Studien drängt, ist auch in Deutschland nicht mehr ganz unbekannt. Mir ist kein deutsches Land bekannt, wo alle Stände in so gleichmäßigem und so umfassendem Maße ihr vorzügliches Contingent für Wissenschaft und öffentlichen Dienst stellen, wie Schleswig-Holstein.

Aber der Uebergang aus den untern und ungebildeten Ständen zu den Studien ist nicht unbedingt zu fördern und zu erleichtern. Es gelten dabei mancherlei wichtige Bedenken, und dem Schulregiment liegen in dieser Beziehung im Interesse des öffentlichen Dienstes Cautelen ob, — ich erinnere Beispiels halber an die Verwaltung der Beneficien, welche auch der Lehrer an seiner Stelle zu beherzigen hat. Auch in dieser Beziehung hat der Lehrer es sich immer präsent zu halten, daß er nicht bloß für das Gedeihen und Wohlergehen einzelner Schüler zu sorgen hat, sondern daß er im Dienste derjenigen Gemeinschaften steht, für welche das Gymnasium ein Organ ist. Im Allgemeinen ist im Interesse des öffentlichen Dienstes die Forderung auszusprechen, daß Schüler aus den untern Ständen die aus ihrer Herkunft entspringenden Nachtheile für den wissenschaftlichen Gang durch ihre Begabung und durch die Entschiedenheit ihrer Geistesrichtung ersetzen. In wem nicht unbewußt und dunkel, aber entschieden vorwaltend der Trieb lebt, das „Räthsel des Daseins", den Zusammenhang der Dinge, das Gesetz der menschlichen Natur und Gemeinschaft, des geschichtlichen Zusammenhangs und Fortgangs zu erkennen und dafür in seinem Lebensberuf zu wirken, der eignet sich nicht für die Studien. Die Quantität des Maßes der Gaben soll nicht entscheiden, sondern die Eigenthümlichkeit der geistigen Richtung. Freilich, kein Lehrer, kein Mensch darf sich anmaßen, endgültig über einen Menschengeist, einen Knaben, der noch in der Entwickelung begriffen ist, zu Gericht zu sitzen. Keiner hat ein Recht, unberufene Geister mit Gewalt zurückzuweisen, aber man soll sie nicht heranziehen, ihnen ihren Gang durch die Schule und die Universität erleichtern, sie über Gebühr schätzen.

Da kommen in's Gymnasium Söhne aus Häusern, welchen jede liberale Gesinnung fehlt, besonders Städter, aus zurückgekommenen Bürgerfamilien, aus subalternen Stellungen, zuweilen von

schwächlicher körperlicher Constitution, welche zum Handwerk unfähig macht und das ruhige Stillsitzen des Studirens behaglich erscheinen läßt. Die Eltern fühlen sich in ihrer Lebensstellung unbefriedigt und wollen deshalb mit ihren Söhnen „höher hinaus", das ist das Motiv, sie auf's Gymnasium zu schicken. Nicht ein innerer unbewußter Trieb führt sie aus ihrem Stande weg; der Sinn des Erwerbens ist und bleibt das Motiv und richtet sich jetzt auf Amt und Ehre des öffentlichen Dienstes. Der Gang durch die untern Classen wird rasch zurückgelegt, zumal da sie in der Regel in vorgerücktem Alter eintreten; später tritt mehr Stillstand ein trotz der Regelmäßigkeit des Fleißes und des Betragens. Der Vater freut sich über seinen Sohn wegen der Stetigkeit seines Arbeitens, seiner Stille und Häuslichkeit, wenn er ihn mit andern Schülern vergleicht, bewundert seine Gelehrsamkeit, sieht in ihm die Hoffnung auf erhöhten Glanz seiner Familie. Nicht selten werden sie auch von dem Lehrer überschätzt und andern Schülern vorgezogen, weil sie für die Disciplin bequem sind und keine Verdrießlichkeiten bereiten, selbst als Musterschüler behandelt wegen ihres regelmäßigen, von Admonitionen freien Betragens und Fleißes. Es kann vorkommen, daß sie formelles Geschick zeigen, auch Einzelheiten lernen, um so leichter, je formalistisch dürrer und unlebendiger der Unterricht ist. Aber ihr Fleiß und ihr tadelloses Betragen, ihr Fortschritt ist nicht Resultat eines reinen und jugendlich unbefangenen Triebes und Strebens, sondern von Haus aus unlauter. Der Lehrer darf ihnen nicht Unrecht thun, er muß anerkennen, was thatsächlich vorliegt, aber er muß sie nicht über Gebühr heben, nicht andere Schüler, welche in Wahrheit in jeder Richtung höher stehen, wenn man auch nach positiven, und nicht bloß nach negativen Normen zu messen versteht und sich gedrungen fühlt, zurücksetzen. Es ist nothwendig, daß Schüler, welche in dieser Weise innerlich dem Gymnasium fremd sind, nicht vorzugsweise oder nachsichtig gefördert werden und so auf die Norm und die Richtung des Gymnasiums influiren, in Wahrheit um ihrer selbst willen, noch mehr im Interesse des öffentlichen Dienstes. Für das Gedeihen des Gymnasiums, für die Erhaltung des gymnasialen Sinns und Ernstes ist es überall nöthig, daß jede Behörde, der

Rector, jeder Lehrer sich bewußt erhalten, daß das Gymnasium nicht Beneficialanstalt ist, sondern im Dienst für die höchsten Lebensgemeinschaften steht. Wo aber die socialen Verhältnisse der Art sind, daß die reichen und wohlhabenden Stände sich mit Geringschätzung von den Studien abwenden, weil der Erwerb, welchen sie in Aussicht stellen, ihnen zu gering ist, wo dagegen unlautere Motive und äußere Begünstigungen Schüler aus den untern Ständen in größerer Zahl heranziehen, da wird durch nichts mehr das Fundament des Gymnasiums untergraben und seine Energie gebrochen, da ist für jede höhere und jede wahre Cultur, für die Forderungen des öffentlichen Dienstes nichts verderblicher, als wo Unbewußtheit und Geringschätzung der eigenthümlichen gymnasialen Aufgabe in ihrer ganzen Strenge mit einer gegen den Ernst des Gegenstandes gleichgültigen Gutmüthigkeit oder Bequemlichkeit oder amtlichen Unredlichkeit solche Schüler auf den Weg, auf welchem zur Erlangung eines öffentlichen Amts weiter gegangen wird, „durchschlüpfen" läßt. Solche Schüler sind es, welche den Geist des Gymnasiums trüben, nicht „Realisten", die ungern Latein schreiben, aber doch auch vom Gymnasium, wenn es nur formalistische und encyclopädische Methoden und Richtungen aufgibt, für ihre Bildung und ihren Beruf eben so viel gewinnen können, als anderswo. Wurde mit Nitzsch in einzelnen Fällen dieser Gegenstand besprochen, hörte man sein mahnendes: Ne sutor supra crepidam.

Neben Schülern der eben bezeichneten Art sitzen andere aus ökonomisch selbständigen, gebildeten, überhaupt aus Häusern einer liberalen Lebensrichtung. Ihr Betragen ist nicht so regelrecht, ihr Fleiß nicht immer befriedigend, ihre Leistungen nicht in allen Disciplinen gleichmäßig und genügend, ihre ganze Leitung und Behandlung fordert mehr Aufmerksamkeit und Umsicht, macht mehr Mühe und Verdruß, sie sind dem Lehrer unbequem. Sie entsprechen nicht überall den Forderungen des Lehrers und der Schule, namentlich bei dürftigem, geistlosem, schlaffem Unterricht. Es soll nicht in dem kleinsten Maße irgend einem Anomismus und Antinomismus das Wort geredet, es muß Disciplin im Einzelnen und Kleinsten geübt werden, sie ist die allgemeine Luft, welche für die

gesunde und reine Entwickelung auch der begabtesten und eigenthümlichsten Schüler, und grade für diese im vorzüglichen Maße nöthig ist. Aber der Lehrer soll sich in seinem Innern eine, die Schüler nicht bloß legal, sondern auch nach ihrer eigenthümlichen Totalität messende Gerechtigkeit bewahren und erwerben, soll die Schüler nicht als abstract und gleichgültig einzelne in ihrer allgemeinen Schülerqualität vor sich sehen, sondern jeden einzelnen nach seiner Eigenthümlichkeit allewege vor Augen haben, niemals unterlassen sich von einem Bilde ihrer künftigen Entwickelung begleiten und berathen zu lassen und so nicht grade alle einzelnen Acte der Disciplin, welche dem einzelnen Factischen anzumessen sind, aber doch sein Gesammturtheil und das davon abhängige innere Verhalten zu dem Schüler regeln. Wo mit einem solchen unmittelbar persönlichen Verhältniß ernste Liebe zu jedem einzelnen Schüler, auch wo dessen Eigenthümlichkeit ihm innerlich fremd, selbst widerwärtig ist, verbunden ist, schadet ein Irrthum, nach welcher Seite auch immer, nicht oder wird durch Vortheile, welche aus einem solchen Verhältniß entspringen, reichlich ersetzt. Die beste Wirksamkeit und Lehrerfreude besteht nicht in einem wissenschaftlich eifrigen und objectiv tüchtigen Dociren in's Allgemeine hin, sondern in diesem persönlichen Verhältniß nnd allem, was daraus für den Unterricht und jede sonstige Gemeinschaft sich ergibt. Daß dies persönliche Verhältniß bald näher, individueller sich gestaltet, bald mehr aus einer Ferne und seltener durch persönliche Annäherungen wirkt, ist eine Folge von der verschiedenen Persönlichkeit der Lehrer. Was der Universitätslehrer so oft vermißt, wenn er sich gegenüber völlig unbekannte Zuhörer sieht, ein persönliches Verhältniß, das kann und muß in dem Gymnasium von jedem Lehrer gefordert werden. Einem solchen Verhältniß und allen seinen wirksamen Folgen darf nicht durch gesetzliche Bestimmungen, welche den Character der Schule, als einer auf Pietät und persönlicher Gemeinschaft beruhenden Anstalt verkennen und alteriren, Abbruch geschehen. Dahin rechne ich Disciplinargesetze und Disciplinarconferenzen, welche in der Form richterlicher Entscheidung Strafen verhängen, formulirte Zeugnisse, auch die Maturitätsprüfungen u. a.

Ich führe Beispiele an, welche der Wirklichkeit entnommen, Typen sind und leicht nach andern Kategorieen vermehrt werden könnten. Da ist ein Schüler, er heißt unter seinen Mitschülern „der Lateiner", spricht gern Latein, lies't viel mit phraseologischen Excerpten, wie es empfohlen wird, schreibt bei Prüfungen ein gutes, das beste Dokimastikon, einen vortrefflichen lateinischen Aufsatz. Aber außer dieser Fertigkeit fehlt, mit einem Wort, alles, was zu wissenschaftlichen Studien befähigt. Er hat später nicht das juristische Examen bestanden. Es war in der ersten Zeit meines Schulamts, dieser fertige Latinismus in Verbindung mit den andern Qualitäten, welche mir wohl bekannt waren, war mir räthselhaft. Ich legte Nitzsch den Fall vor, theilte ihm lateinische Arbeiten des Schülers mit, welche nicht unter meiner Leitung geschrieben waren, und characterisirte ihn nach meiner sonstigen Kenntniß. Er lös'te mir das Räthsel. Die deutschen Pensa waren dem Zweck der lateinischen Uebersetzung angepaßt. Die Aufsätze bewegten sich in einem engen Kreise von Trivialitäten und einer Phraseologie, die sie ausschmückte. Diese war ihm gegenwärtig, weil er, für einen solchen Zweck gewiß ganz richtig, nicht bloß Cicero, sondern auch Neulateiner mit phraseologischen Excerpten, besonders wenn die Zeit des Examens sich näherte, fleißig gelesen hatte, wie er mir selbst erzählte. Von diesem Punct und diesem Impulse aus ist mir die Bedeutung des stilistischen Formalismus, den ich in einer noch ausgeprägteren und noch mehr die gymnasiale Richtung beherrschenden Gestalt kennen gelernt habe, nach allen Richtungen hin immer mehr zum Bewußtsein gekommen und mein Widerstreben dagegen gewachsen und befestigt. Persönliche Admonitionen an der rechten Stelle der Praxis haben für die Praxis eine wunderbare Kraft, eine weit größere, als theoretische Expositionen, sie machen einen nachhaltigen Eindruck.

Neben dem Muster des stilistischen Formalismus steht lebhaft in meiner Erinnerung ein anderer, ein höchst begabter, lebhafter, offner, wahrer, zuweilen muthwilliger Schüler. Die ganze linguistische und formelle Seite des Unterrichts zieht ihn nicht an, er ist ganz auf das Anschauliche, das Gegenständliche gerichtet. Bei einseitig dürftigem, pedantischem, nicht spannendem Unterricht ist

er unaufmerksam, unfleißig, selbst bis zur Strafbarkeit störend. Wo ihm in der Interpretation der Alten und im sonstigen Unterricht ein seiner Eigenthümlichkeit gemäßer Gehalt in der Weise geboten wird, daß sein Inneres von demselben berührt, sein Antheil geweckt und seine geistige Thätigkeit interessirt und bewegt wird, da faßt er mit lebhaftem Antheil und selbständiger Aneignung auf. Die Entschiedenheit seiner geistigen Richtung stößt zurück, was ihm nicht gemäß ist, und faßt mit um so mehr Nachhaltigkeit und Tiefe das auf, was ihm congenial ist. Einige Lehrer halten ihn für kaum fähig zu wissenschaftlichen Studien, und sein Maturitätszeugniß läßt nicht vermuthen, daß er ein in der Wissenschaft und Praxis der Medicin ausgezeichneter Mann geworden ist.

Ein drittes Beispiel, ebenfalls als Typus einer ganzen Classe von Schülern. Es ist der Sohn eines Gutsbesitzers, körperlich kräftig, schwer erregbar und ohne Phantasie, wie es scheint; alles Ueberschwängliche, wie es sich zuweilen bei der Jugend findet, ist ihm fremd, selbst Poesie scheint ihn nicht zu berühren. Von „wissenschaftlicher Weihe und Begeisterung" ist nichts vorhanden, aber er leistet das Seine pflichtmäßig und läßt sich nicht leicht etwas zu Schulden kommen; in den ihm gemäßen Gebieten ist er klar und scharfsinnig, treffend und bestimmt; er läßt sich nichts weiß machen. Für Glätte und Leichtigkeit der Darstellung hat er keinen Sinn, er ist kurz, fast unbeholfen im Ausdruck, macht sogar, nicht bloß im Lateinischen, sondern auch im Deutschen Sprachfehler, nicht aus Unkenntniß, sondern aus Gleichgültigkeit gegen sprachliche Förmlichkeit. Er ist im Betragen gesetzlich, wahr und zuverlässig, aber fast das Gegentheil von Devotion. Bei seinen Mitschülern hat er Respect durch sein bestimmtes und zuverlässiges Wesen und ist zugleich beliebt und gefürchtet durch einen alle Zeit bereiten trocknen Witz. Es ist eine durchaus gesunde, klare, begrenzte, sichere realistische Natur, wie sie recht eigentlich Norddeutschland angehört. Er wurde zu den Schülern des mittlern oder eines noch niedern Maßes gerechnet. Wie wenig kennt der Lehrer oft das Eigenste und Beste der Natur seiner Schüler! Ich lernte ihn kennen, als er mir auf meine Ermunterung eine Beschrei-

bung seines väterlichen Guts, ländlicher Verhältnisse u. a. aus den Ferien mitbrachte. Unter Bekannten pflegte ich mich über ihn zu äußern: In dem steckt ein Amtmann. Er ist ein tüchtiger Jurist und Beamter geworden.

Individuelle und intimere Anschauungen, welche immer in's Gebiet der Ahnung und der combinirenden Deutung übergehen, dürfen allerdings nicht in Zeugnissen, welche sich an das Factische zu halten haben, niedergelegt werden. Allein es ist gewiß nicht zu rechtfertigen, daß die gesetzlichen Vorschriften über formulirte Prädicate der Zeugnisse, welche mit der totalen Abstraction der Nummern identisch sind, jedes Signalement der geistigen Eigenthümlichkeit, der Grenze und Stärke der individuellen Leistung, wie sie factisch sichtbar geworden ist, ausschließen. Allerdings liegt es in der Natur eines officiellen Zeugnisses, daß es sich an eine gewisse Allgemeinheit der Prädicate hält. Aber wenn dem Rector überlassen und geboten ist, Zeugnisse nach seiner Ueberzeugung und auf seine Verantwortung in frei gemessenen Prädicaten auszustellen, so werden sie durch ihre Individualisirung diejenige Gerechtigkeit erreichen können, welche nöthig ist, aber durch den Schematismus, welcher lediglich aus nutzlosen büreaukratischen Rücksichten ersonnen ist, ausgeschlossen wird. Die Rückwirkung auf die Disciplin der Schule ist nicht gering anzuschlagen, das Maturitätszeugniß bekommt mehr realen Werth und wird in gewissem Sinne ein biographisches Document.

Ich darf nicht unterlassen, noch einen Typus von Schülern in einigen Zügen zu characterisiren, welcher, so weit ich beobachtet habe, noch mehr Schleswig angehört, als Holstein. Es sind Schüler meistens vom Lande, Friesen in dieser Art noch characteristischer, als Angeln, aus nicht reichen, aber nach Verhältniß wohlhabenden, selbständigen, in höherer Beziehung liberal gesinnten Häusern. Sie kommen nicht selten in vorgerückteren Jahren auf das Gymnasium, es ist dadurch ein Misverhältniß zwischen der allgemeinen geistigen Entwickelung und der geschulten Form, namentlich der linguistischen Bildung entstanden, welches den Unterricht erschwert und an ihn besondere Forderungen stellt. Das Uebergewicht der allgemeinen Entwickelung über die nothwendigen

Elemente der formellen Bildung, verbunden mit ihrer ganzen Eigenthümlichkeit einer der Form und dem Förmlichen abgewendeten Innerlichkeit bewirkt, daß sie im Unterricht, namentlich in allem Formellen langsam und widerwillig fortschreiten, bis sie den Punct einer gewissen Ausgleichung dieser Gegensätze erreicht haben. Sie gehören einem Stamm, einem Stande, einer Häuslichkeit an, wo wenig geschultes Wesen, ein Misverhältniß des Innern und der formellen Production nach Außen Statt findet; es ist mehr drinnen, als draußen. Ein Primaner dieser Art ist unbeholfener im Ausdruck des Sprechens, Schreibens, des Betragens, als ein Quartaner aus Gegenden, wo formelle Cultur allgemein durchgedrungen ist. Sie sind wortkarg, sinnend, innerlich strebend, aber alles ist gebunden, wie auf einen Punct gerichtet, es fehlt die den compacten Inhalt befreiende Form, es wird ihnen schwer, den innern Gehalt zur Gestaltung und Klarheit zu bringen, ihn zu objectiviren und so in distincter Erkenntniß weiter zu schreiten. Selbst die plattdeutsche Mundart, welche das Medium ist, in welchem sich ihr Inneres bewegt, erschwert, bis gewisse Fortschritte erreicht sind, die Leichtigkeit der durch Präsenz des Hochdeutschen bedingten Gestaltung im Denken, Sprechen und Schreiben. In ihnen ist aber, abgesehen von dem quantitativen Maß der Begabung, ein innerer und entschiedener Trieb zur Wissenschaft, den Zusammenhang der Dinge, das Gesetz der Menschennatur zu erkennen. Mit dem Misverhältniß des Innern und seiner Gestaltung, mit dem Mangel aller Förmlichkeit hängt zusammen, daß sie mit den nothwendigen Formen des Unterrichts und der Disciplin in Conflict gerathen, daß sie selbst störrisch und widersetzlich erscheinen; es ist dies aber nicht der böse Ungehorsam, die Widerspänstigkeit der Gesinnung, sondern es ist das Uebergewicht der Innerlichkeit, eine gegen jede unverstandene Convention des Betragens und Förmlichkeit des Denkens und Sprechens sich auflehnende Selbständigkeit der formlosen Unbefangenheit. Das ist hartes, der Form sich schwer fügendes Holz, aber doch auch Holz zum Mercurius. Solche Naturen, wie sie durch die ursprüngliche Anlage und durch mitwirkende Verhältnisse geworden sind, finden sich überall, aber sie hängen dort mit dem Character des Landes, der socialen Verhält-

nisse, der Stammeseigenthümlichkeit zusammen. Nitzsch nannte solche Schüler mit einem treffenden Ausdruck „ruminirende Geister“, erweiterte denselben auch wohl zu einem Prädicat der ganzen Stammeseigenthümlichkeit: „Ihr seid ruminirende Geister.“ Wie in dieser Eigenthümlichkeit so leicht ein Misverhältniß des Innern zu den es bethätigenden Aeußerungen bleibend wird, so zeigt sich dies schon im Gange durch die Schule. Was der Lehrer dabei zu thun hat, um solche Schüler, welche unbequem und schwer zu behandeln sind, gemäß ihrer Eigenthümlichkeit zu fördern, soll hier nicht erörtert werden. Das Erste aber ist und bleibt, daß er die Eigenthümlichkeit derselben nach ihrem innern Zusammenhange, ihren Vorzügen, ihren Schranken und Bedürfnissen würdige, daß er überall ein Auge für die Totalität der Menschennatur und Sinn für jede individuelle Eigenthümlichkeit besitze.

Mir ist noch wohl die Situation erinnerlich, bei welcher dieser Gegenstand mit Nitzsch eingehend zur Sprache kam. Nitzsch war auf meinem Zimmer. Ein Schüler der bezeichneten Art trat fast ohne Gruß bei mir ein und entfernte sich unbeholfen. Dies veranlaßte eine Unterredung in dem Sinn der obigen Erörterung, und an diese schloß sich die Admonition, daß der Lehrer auch auf Form und Förmlichkeit des Betragens seiner Schüler, auf Beobachtung der conventionellen Sitte zu achten und für diese zu bilden habe. Schüler, welche noch nicht elementarisch erzogen sind, noch nicht die gröbsten Kinderunarten abgelegt haben, denen die erste Bildung in Sitte fehlt, kann das Gymnasium ebensowenig aufnehmen und behalten, als diejenigen, welchen die nöthigen Kenntnisse fehlen. Bei den Schülern der bezeichneten Art darf man nicht innere Unerzogenheit und Rohheit als Ursache der Unförmlichkeit des Betragens ansehen, sondern die ganze geistige Art. Jede unverstandene Förmlichkeit ist ihnen ein im Innern bewußt gefühlter Zwang, dem zu unterwerfen ihnen Ueberwindung kostet, wogegen sie sich, wie absichtlich, in Opposition setzen. Vieles von dem, was wir Burschicosität nennen, beruht auf demselben Motiv. Schließt man ihnen aber den innern Sinn, die ethische Bedeutung der Convention des höflichen Betragens auf, so ist auch für sie der Zwang weggeschafft, und sie bemühen sich gern und mit mehr Leichtigkeit,

sich die rechte Haltung anzueignen. Kindern kann man eine gewisse Förmlichkeit des Betragens, z. B. eine Verbeugung befehlen, aber nicht wohl erwachsenen Schülern. Und doch ist es innerlich nothwendig und von wichtigen Folgen, daß ihnen die Förmlichkeit des Betragens zur natürlichen Leichtigkeit werde. Bei direct sittlichen Geboten, des Fleißes, des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit wird es keinem verständigen Lehrer einfallen, durch eine ethische Exposition seine Admonition zu verstärken, eben weil sie unmittelbar klar ist. In Bezug auf conventionelle Sitte ist eine ethische Erörterung wohl angebracht. Indem die innere Bedeutung der conventionellen Förmlichkeit des Betragens zum Bewußtsein kommt, entsteht zu derselben ein inneres Verhältniß, der Zwang, der sonst gefühlt wird, das Sträuben dagegen hört auf. Das ist auch ein Mittel, die oft so drückende Blödigkeit überwinden zu helfen. Dasselbe gilt von der körperlichen Reinlichkeit, der Kleidertracht u. a. Man kann wohl einen Sextaner hinausschicken, damit er sich wasche, man kann wohl einer ganzen untern Classe sagen: ich will morgen sehen, wer die reinsten Hände, die reinsten Nägel hat, aber nichts der Art ist für erwachsene Schüler anwendbar. Man belehre sie unbefangen, gelegentlich und ohne Absicht für den einzelnen Fall, daß die Mode etwas Allgemeines ist, welcher, wie jeder conventionellen Sitte, sich keiner entziehen darf, von der sich auszuschließen kleinliche Eitelkeit ist, daß körperliche Reinlichkeit zum nöthigen Anstand der Erscheinung und zum Aufsichhalten gehört. Solche admonirende Belehrungen werden in der Regel genügend wirken und eine allgemeine herrschende Sitte bilden helfen, welche mächtiger und bildender ist, als Maßregeln polizeilichen Characters. Ueberhaupt ist in Bezug auf die Disciplin der deutschen Gymnasien nachdrücklich daran zu erinnern, daß diejenige Liberalität und Urbanität, welche im gebildeten Verkehr überall erforderlich ist, auch in der Behandlung der Schüler, namentlich der erwachsenen, nicht fehlen darf.

Siebenter Brief.

Disciplin. — Rigorismus derselben. — Antinomismus. — Pädagogische Strafen. — Lügenhaftigkeit auf deutschen Gymnasien. — Prämien. — Maturitätsprüfung.

Es ist überall vom Uebel, so wie das Maß des menschlichen Thuns und des Denkens und ihr Verhältniß ist, wenn die Theorie die Praxis nicht bloß begleitet und durchleuchtet, sondern beherrscht. Die Theorie, welche die Totalität der Praxis und alle ihre Momente in ihrer Beziehung zu sich und dem Ganzen umfaßt, welche den Zusammenhang der specifischen Thätigkeit mit dem Ganzen der menschlichen Ziele in's Licht stellt, ist eine Norm für die Praxis, welche den Sinn dafür bildet, das Auge weit und hell macht, die Liebe kräftigt und immer von Neuem weckt. Unsere Culturzustände sind der Art, daß für jeden Gymnasiallehrer eine tüchtige theoretische Ausbildung nöthig ist, daß eine traditionelle und particulare Routine nicht ausreicht. Allein die theoretische Beweglichkeit der deutschen Pädagogik weis't nicht auf einen Vorzug unsers Schulwesens hin, sie beweis't eben, daß unsere Praxis unsicher ist. Eine theoretische Bildung, welche nicht bis in die Tiefe vordringt und die einzelnen Momente mit der Totalität der Aufgabe in eine innere Beziehung bringt, hat für die Praxis nach allen Seiten nachtheilige Folgen. Aus theoretischen Abstractionen entstehen Stichwörter der Praxis, oberflächlich aufgefaßte Maximen einer einseitigen und traditionellen Theorie, welche die Praxis beherrschen und verkehren. Ein solcher Misbrauch ist mit dem Stichwort der formellen Bildung in der nun abgelaufenen Periode getrieben. Dies Stichwort hat das Gymnasium in die Unbestimmtheit der theoretischen Bildung, der wissenschaftlichen Propädeutik geführt

und in der Wirklichkeit der Praxis das Ungenügende der theoretischen Resultate verursacht. Denn ein einseitiges Princip verfehlt in der Anwendung der Praxis ihr eignes Ziel, weil diese eine Zusammenfassung der Totalität der Momente in allen einzelnen Puncten erfordert. Nicht anders ist es mit dem entgegengesetzten Princip des erziehenden Unterrichts, der Characterbildung, der Bildung des Willens, wenn es zur abstracten Maxime herabgesetzt wird. Wie der formellen Bildung die ethische Grenze und der ethische Gehalt fehlt, so setzt diese Maxime in ihrer Abstraction die wissenschaftliche Propädeutik zurück und bringt in das Gymnasium Tendenzen, welche seine theoretische Aufgabe alteriren. Die Abstractheit solcher einseitigen Maximen ist eine Folge der psychologisirenden Pädagogik, welche die historisch ethischen Principien, durch welche allein das Ziel in seiner concreten Totalität begrenzt wird, nicht zugleich in's Auge faßt.

Die Hauptthätigkeit des Gymnasiums ist der Unterricht, aber dieser ist nicht bloß Mittheilung von Kenntnissen und Uebung von Fertigkeiten, hat nicht bloß eine theoretische, sondern zugleich eine ethische Seite, soll den höchsten historisch bestimmten Aufgaben dienen. Die Disciplin des Gymnasiums hat nicht bloß eine negative, sondern auch eine positive Bedeutung, sie ist nicht bloß Mittel, diejenige äußere Ordnung aufrecht zu halten, ohne welche der Unterricht und der ganze Gang des Gymnasiums gestört wird, sondern der sittliche Rhythmus der Zucht und Ordnung, des ethischen Ziels für alles Einzelne, der die ganze gymnasiale Thätigkeit beseelt, der eben so wohl in dem Unterricht, dessen Spannung und strenger Methode, dessen ganzer Richtung und Durchgeistung, wie in dem Zusammenhange sämmtlicher Verhältnisse seine Stelle und Bedeutung hat.

Das Verhältniß in der Schule, das des Lehrers und des Schülers ist das der persönlichen Ueber- und Unterordnung, ein Pietätsverhältniß. Die Disciplin des Gymnasiums darf an keiner Stelle den seinem Begriff fremden und für die Erziehung der einzelnen Schüler, wie für die allgemeine Gesinnung verderblichen Character des Rigorismus annehmen. Dieser, sei es nun, daß er mit Strenge oder auch mit Gleichgültigkeit und nachsichtlicher

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Schlaffheit geübt wird, hat die Aufrechthaltung des Gesetzes, nicht die Erziehung des einzelnen Schülers nach seiner Individualität als höchste Norm. Die Schule verliert, sobald diese Richtung durch gesetzliche Bestimmungen fixirt oder sonst herrschend geworden ist, ihren eignen Character, den einer persönlichen Gemeinschaft, des Pietätsverhältnisses und alle Kraft, welche allein hierin enthalten ist. Der Rigorismus überträgt den polizeilichen und politischen Standpunct in die Schule. Hieher gehört ein Disciplinargesetz, Disciplinarconferenzen mit richterlicher Entscheidung, polizeilich gestaltete Aufsicht über die Schüler, Eingriffe der Schule in die Sphäre und das Recht des Hauses und anderes, worin eine gymnasiale Polypragmosyne so erfinderisch ist, die darauf bedacht ist, möglichst viel zu reguliren und clausuliren, nichts Positives erreicht und durch ihre Dispositionen die allgemeine Gesinnung der Pietät inficirt. Nach seiner ganzen Persönlichkeit und pädagogischen Ansicht war Nitzsch ein Disciplinarverfahren dieser Art innerlich fremd, und er hat nicht gemeint, die Disciplin der Gymnasien legalisiren und uniformiren zu müssen.

Aber eben so sehr war ihm jede Art von Antinomismus und Anomismus zuwider. Er forderte von jedem Lehrer, daß er Disciplin zu halten verstehe und auch positiv, daß er eine hegemonische Gabe besitze. Eine feste Ordnung, welche sich aus dem Character der Schulgemeinschaft ergibt und in allen Hauptsachen mit dem Wesen, den Aufgaben und Thätigkeiten der Schule identisch ist und von Außen und Oben durch ein Disciplinargesetz nicht festgestellt werden kann und darf, muß die Schule beherrschen; Willkür, selbst der Schein derselben ist für die Disciplin und die allgemeine Gesinnung der Schüler verderblich. Diese Ordnung wird von Person zu Person aufrecht erhalten, hier gilt nicht eine Strenge, welche sich auf den Buchstaben einer gesetzlichen Vorschrift beruft oder sich zu berufen nöthig hat, die sich der Macht freut, strafen zu können, deren Motiv ist, die objective Ordnung, wenn auch nur taliter qualiter, aufrecht zu halten, sondern die Strenge, die mit der Liebe zum einzelnen Schüler eins ist, eben aus ihr ihren Ursprung hat, welche mit Gerechtigkeit und Liebe die Person ansieht und das Gedeihen des einzelnen Schülers vor Augen hat. Mit einem

solchen Verhalten contrastirt eine gesetzliche Regelung der Disciplin und ein Verfahren in richterlicher Form, ja macht die allein wirksame persönliche Entscheidung und Einwirkung unmöglich. In dem ganzen langen Gange des Jahrs ist kein einziger Fall denkbar, wofür im Voraus eine absolute Regel aufgestellt werden könnte. Weichliche Nachsicht, dissolute und übersichtige Disciplin ist ein Mangel an persönlicher Liebe und zugleich der specifischen Lehrertüchtigkeit. Jeder Lehrer muß den Sinn für innere Ordnung und die Kunst des Herrschens besitzen, dieser Mangel kann durch Gelehrsamkeit und die Kunst des Unterrichtens nicht ersetzt werden. Der Lehrer halte überall auf die in der Natur der Sache liegende, durch den ganzen Gang der Schule im Kleinen und im Großen sich hindurch ziehende Ordnung, wie sie in der Tradition der Schule gestaltet und befestigt ist, mit dem strengen Ton des Befehlens, und wache über jeden einzelnen Schüler mit liebevoller Theilnahme, einsichtigem Blick, einer Verhältnisse und Persönlichkeiten abwägenden Weisheit in allem, in und außer der Schule, daß er die ihm übergebenen Schüler, alle, einzeln berathe, leite, erinnere, warne und, wo es nöthig ist, strafe.

Der Unterschied der pädagogischen und der politischen Strafe muß klar in's Auge gefaßt werden. Der Lehrer muß nicht nach formeller und uniformer Gesetzlichkeit strafen, sondern, indem er Jugendart und individuelle Eigenthümlichkeit in Rechnung nimmt, immer mit dem Zweck zu bessern, dieser leitet sein Strafverfahren. Aber ein zweites Moment ist davon untrennbar, in dem Schüler muß durch die ganze Gesinnung der Schule und ausdrücklich zum Bewußtsein gebracht werden, daß die Strafe eine innere objective Nothwendigkeit und als Aequivalent für sein Vergehen unerläßlich ist. Dies zweite Moment bedingt die rechte Nachwirkung der Strafe, indem sie jedes Gefühl der Willkür und Härte ausschließt. Jeder Lehrer muß aus persönlicher Autorität und Entscheidung strafen, wie überall in seinem Bereich die gebührende Ordnung aufrecht halten. Wie hat doch unter Einwirkung von Tendenzen, welche dem Character der Schule ganz fremd sind, das pädagogische Bewußtsein so sehr verdunkelt werden können, daß Disciplinarconferenzen mit richterlicher Form und durch

eine Entscheidung der Majorität Strafen verhängen! Lehrerconferenzen sind mit wenigen ganz bestimmten Ausnahmen überall nicht dazu geeignet und berechtigt, daß die Majorität über Acte des Gymnasiums entscheide, sondern lediglich der Ort der gegenseitigen Communicationen und Berathungen. Nur in dem Fall kommt den Conferenzen eine Strafbestimmung zu, wo die Strafe, an der Grenze des pädagogischen Verfahrens, einen politischen Character anzunehmen anfängt, d. h. wo ein Schüler aus der Schulgemeinschaft ausgeschlossen oder ihm eine solche Ausschließung angedroht wird. Gegen eine weitere Ausdehnung des Strafverfahrens durch Lehrerconferenzen sprechen alle pädagogischen Momente; es kann nur der disciplinaren Unfähigkeit und Bequemlichkeit oder der Lust, in fremde Gebiete einzugreifen, erwünscht sein. Selbst ist der Mann, war Nitzsch's Admonition in Bezug auf die Disciplin, und er sprach seinen Unwillen aus, wenn ein Lehrer übersichtige und schlaffe Disciplin übte und so verfuhr, daß Hülfe des Rectors oder gar ein Einschreiten der Behörde nöthig war.

Ueber die Arten der Strafe entscheiden viele Momente, die Tradition des Landes, der Stadt, die Individualität des Lehrers; die Hauptsache ist der Tact, welcher das zu finden versteht, was an jeder Stelle nöthig und heilsam ist. Es ist nichts widersinniger, als in einem Disciplinargesetz den Schülern die Strafen, welche zuläßig und geboten sind, vorzulegen und sogar eine Strafscala hinzustellen. Mit aller Entschiedenheit muß ich es aussprechen, es ist nothwendig, daß das Nachsitzen in einem verschlossenen Zimmer ohne Aufsicht überall abgeschafft und, wo es nicht von den Gymnasien selbst geschieht, von der Behörde verboten werde. Diese Strafe wirkt in allen Beziehungen nachtheilig und führt in die entsetzlichsten Versuchungen und Gefahren. Wo es nöthig ist, müssen bestimmte Nacharbeitsstunden unter Aufsicht eines Lehrers für ausgefallene Arbeiten angesetzt werden. Carcerstrafe ist für die Schüler der untern Classen eben so verwerflich, wie Nachsitzen; für die Prima halte ich sie unter Umständen für zuläßig. Körperliche Strafen sind für gewisse Vergehen und nach Umständen unentbehrlich, nothwendig und heilsam, dürfen aber niemals durch den Schuldiener, sondern nur durch den Lehrer selbst vollzogen werden. Eine

körperliche Strafe, durch den Schuldiener vollzogen, verliert den ganzen pädagogischen Character und dessen heilsame Einwirkung und wird ein polizeilicher Act. Die Ungehörigkeit körperlicher Strafen nach dem Maß an sich und im Verhältniß zum Vergehen, namentlich wenn der Lehrer sie ex tempore und in leidenschaftlicher Aufregung vollzogen hat, erledigt sich nicht schwer, wenn bei dem Lehrer liebevolles Wohlwollen und im Allgemeinen gerechter Sinn vorausgesetzt wird. Die Jugend hat ein ahnendes Wesen in Bezug auf das Gute und damit verbunden auch ein vergeßliches Wesen für einzelne ungerechte Kränkungen, die ihr zugefügt werden. Daher ist es nicht Recht, wenn die Behörde sofort eingreift, wo der Lehrer sich ungerechtes und zu hartes Strafen hat zu Schulden kommen lassen; und es ist immer festzuhalten, daß das Verhältniß einer Schule die Strenge eines Rechtsverhältnisses und eines Rechtsverfahrens nicht zuläßt.

Ich berichte über einen Fall, in welchem körperliche Züchtigung mir nothwendig und allein zulässig schien. Ich hatte zufällig erfahren, daß in Tertia und Quarta, den beiden untersten Classen, ein Unfug bösester Art grassire. Ich untersuchte ohne alle Weiterungen auf der Stelle mit einer sich im Allgemeinen haltenden Discretion die Sache und erfuhr, daß dieser Unfug von der Verführung eines Schülers seinen Anfang genommen hatte und etwa zwanzig Schüler hinein gezogen waren. Ich hielt dafür, daß diese Sache ohne Untersuchung und Strafe in aller Form durch ein persönliches und durch keine Medien verschobenes Verfahren des Lehrers, welcher zuerst davon erfuhr, behandelt werden müsse, daß überhaupt eine Strafe in eigentlich scholastischer Form, in der Classe und damit im Angesicht der Schule nicht anwendbar, dagegen die eindringliche Admonition einer körperlichen Züchtigung allein zulässig, aber auch nothwendig sei. Ich habe darauf sämmtliche Knaben nach einer ernsten und zugleich herzlichen Ansprache auf meinem Zimmer recht derb körperlich gezüchtigt, darauf die nöthigen Anzeigen gemacht und auf Präcautionen für die Zukunft angetragen. Mir scheint dieser Fall characteristisch. Es waren Knaben, für welche dies Verfahren mir nothwendig schien, für erwachsene Schüler wäre es in einem ähnlichen Fall nicht anwend-

bar gewesen. Ich habe es mit aller Ruhe ertragen, wenn man mir sagte: Wer möchte wohl so viel prügeln! Nitzsch billigte ohne alle Reservation mein Verfahren.

Ein anderer Fall hat eine typische Bedeutung für das, was der Lehrer weiß und doch übersehen muß. Ein Schüler hatte einem Verwandten aus dem Schreibtisch Geld entwendet. Dieser, mehr weichlich bemüht, sich einer Unannehmlichkeit zu entledigen, als liebevoll, machte mir davon die Mittheilung mit dem Zumuthen, ich solle den Schüler strafen oder doch ernsthaft ermahnen. Ich lehnte das ab, das sei eine Sache des Hauses und der Familie, der Lehrer als solcher dürfe dem Schüler gegenüber sein Mitwissen in einer solchen Angelegenheit gar nicht kund geben.

Ich berichte noch über einen Fall, in welchem Nitzsch der Disciplin nachdrücklich zu Hülfe kam. Als ich in der Leitung der deutschen Aufsätze der Prima Grundsätze, welche mit dem Herkommen in Widerspruch standen, zu befolgen anfing, erfuhr ich mannigfachen Widerspruch, auch von den Schülern. Diese äußerten sich etwa so: die von mir befolgte Weise gebe nicht die erforderliche stilistische Uebung und Gewandtheit, sie benachtheilige bei Prüfungen, in welchen ein anderer Gesichtspunct gelte u. a. Meine Ueberzeugung von der Richtigkeit der Methode dieses Gegenstandes stand fest, allein der laute Widerspruch ließ es mir rathsam erscheinen, oder es war ungehörige Nachgiebigkeit, daß ich von Zeit zu Zeit Aufgaben im Sinne der frühern Praxis stellte. Als nun Nitzsch, welcher meine Grundsätze über die Leitung der deutschen Aufsätze kannte und ausdrücklich billigte, die Aufsätze der Prima revidirte, äußerte er sich etwa so: „Aber nun haben Sie doch wieder Aufgaben gestellt, welche Ihren eignen Grundsätzen widersprechen. Werden Sie doch nicht mit sich selbst uneinig." Als ich ihm darauf die Situation auseinandersetzte und auch den zuweilen laut gewordenen Widerspruch der Schüler erwähnte, trat er in die Prima und sagte mit freundlichem Ernst: „Ich höre, daß Ihr mit der Weise, die deutschen Aufsätze zu leiten, unzufrieden seid. Was Ihr jetzt über einen Lehrer und dessen Unterricht urtheilt, das hat gar keinen Werth; wäret Ihr im Stande, darüber zu urtheilen, so hättet Ihr nicht nöthig, in die Schule geschickt

zu werden, eben darum seid Ihr hier, daß Ihr urtheilen lernt. Wenn Ihr Männer seid, dann erst darf Euer Urtheil über die Lehrer und ihren Unterricht gehört werden. Jetzt hat Euer Urtheil keine Bedeutung. Seid zufrieden, daß die deutschen Uebungen so geleitet werden, wie geschieht, und geht mit der Ueberzeugung daran, daß es so recht ist." Der augenblickliche und nachhaltige Eindruck dieser Ansprache war der Art, daß mir dadurch meine Aufgabe in hohem Grade erleichtert wurde.

Zu den schlimmsten innern Zuständen der deutschen Gymnasien gehört die Lüge, ich meine nicht die vereinzelte, wie sie überall in der Jugend zum Vorschein kommt, sondern die Lügenhaftigkeit als allgemeine Gesinnung der Classen und der ganzen Schule, indem im Angesicht und mit Wissen der Mitschüler dem Lehrer gegenüber offen und ohne Scheu gelogen, eine offne Aufdeckung der Wahrheit durch einen Mitschüler Verrath an der Schülertreue genannt und die Lüge gegen die Inquisition eines Lehrers oder der Conferenz in Schutz zu nehmen durch die Forderung der allgemeinen Schülergesinnung jedem Mitschüler zugemuthet wird. Es ist in der That ein arger Zustand, daß diese allgemeine Lügenhaftigkeit in der innern Tradition befestigt ist, aber wo in ganz Deutschland ist ein Gymnasium, wo sie nicht in irgend einem Maße gefunden wird? Wie weit von ähnlichen Erscheinungen im deutschen Leben, wo auch die Lüge der politischen und amtlichen Autorität gegenüber von der allgemeinen Meinung in gewissen Kreisen tolerirt oder gar in Schutz genommen wird, eine Einwirkung auf die Jugend übergeht, soll hier nicht erörtert werden; wir halten uns im Bereich des Gymnasiums. Allerdings soll der Lehrer überall ein offnes, umsichtiges Auge haben, aber mit einzelnen Mitteln der aufpassenden Vorsicht und der Inquisition wird nichts gegen diese grassirende Unart ausgerichtet; die Schüler sind in Täuschungen erfinderischer, als die höchste Lehrerklugheit. Was dagegen das allein Wirksame ist, ist an eben derselben Stelle im Gymnasium zu suchen, wo, so weit ich beobachtet habe, die hauptsächliche Ursache dieser allgemeinen Gesinnung ihren Sitz hat. Das ganze Gymnasium auf allen seinen Gängen und in seinem innern Rhythmus beherrsche ein durch den Character der Disciplin und des

Unterrichts, durch die ganze geistige Richtung bewährtes, durch keine Acte und Vorschriften der Leitung, der Aufsicht und der Gesetzgebung gestörtes unmittelbares, persönliches Verhältniß der Lehrer zu der Gesammtheit der Schüler, der Classen, zu jedem einzelnen Schüler. Der Lehrer stehe vor seinen Schülern, selbst dem kleinsten, nicht bloß mit der Strenge des Befehls und mit der Autorität des Amts, sondern behandle sie auch mit derjenigen Liberalität und derjenigen persönlichen Gleichstellung, welche überall in menschlichen Verhältnissen von Person zu Person gilt. Eine solche persönliche Stellung neben und zugleich mit der amtlichen Ueber- und Unterordnung ist es allein, durch welche in den Schülern das freie und offene Wesen, diejenige Selbständigkeit und unbefangene Wahrheit möglich wird, welche wir nur zu oft in deutschen Gymnasien vermissen. Der Lehrer behandle seine Schüler nicht bloß als solche, nicht bloß nach dem, was sie sind, sondern auch nach dem, was sie sein sollen, und unterlasse niemals, bei aller Sorge, welche die Gegenwart erfordert, zugleich hoffend in die Zukunft zu blicken. Rigoristische Behandlung, nachlässige oder strenge, ist entweder Folge der Schwäche, welche immer fürchtet, an Autorität einzubüßen, oder der Pedanterie, welche die Menschennatur nicht kennt und überall nach abstracten Maximen handelt, immer Mangel an Liebe zu den einzelnen Schülern. Ist die Gesinnung der Wahrhaftigkeit als allgemeine erst in die Prima eingezogen, wird sie auch bald die andere Classe durchdringen. Der Kampf mit der Lüge wird bleiben, aber diese wird dann mehr in der Gestalt der vereinzelten erscheinen und der allgemeinen Gesinnung als Unrecht gelten. Die Uebertragung des polizeilichen und politischen Standpuncts in die Disciplin ist es, so viel ich sehe, vorzüglich, welche die den deutschen Gymnasien eigene allgemeine Lügenhaftigkeit den Lehrern gegenüber verursacht und fast als eine Schülertugend erscheinen läßt.

Wie Nitzsch's Grundsätze, welche er in der Disciplin des Gymnasiums zur Anerkennung und Geltung zu bringen suchte, von jeder Art sowohl des Antinomismus, als auch des Rigorismus und von jeder formulirten Gesetzlichkeit, die nicht in die Schule gehört, frei waren, so darf ich es auch nicht unterlassen, daran

erinnern, daß er dem Eudämonismus der Disciplin in nichts Vorschub geleistet hat. Inwiefern der Lehrer durch Nachlassen von der Strenge der didactischen Methode, durch bequeme Läßlichkeit in den Forderungen und Aufgaben, durch Ungehörigkeit des Lobes und andere Reizmittel diesem huldigt, wird hier nicht zunächst gemeint, sondern wiefern er in allgemeinen Einrichtungen auftritt. Ich meine Prämien, Schulgelderlasse, Stipendien und Beneficien jeder Art, welche von der Schule wegen „Fleißes und guten Betragens" ertheilt werden.

Prämien dürfen niemals in Beziehung zu den allgemeinen und nothwendigen Forderungen der Sittlichkeit stehen und wegen eines sittlichen Vorzugs ertheilt werden, eine solche Beziehung und Verwendung ist ein innerer sittlicher Widerspruch. Sie stehen in keinem Verhältniß zu einer sittlichen Totalität, als in welcher das subjectiv sittliche Moment das übergreifende ist, sondern haben nur eine Beziehung auf objective Leistungen und Thaten auf einem ganz bestimmten und begrenzten Gebiet, einzelne oder zusammenhängende. Sie haben ihre Verwendung auf den Gebieten des öffentlichen Dienstes. Auch eine Fachschule mag Prämien ertheilen, denn es handelt sich hier um einzelne Leistungen, nicht um eine pädagogische Totalität. Ein Gymnasium, wie auch die Volks- und Bürgerschule, hat eine andere Bedeutung; es soll nicht bloß Kenntnisse aus gewissen Gebieten mittheilen und Fertigkeiten üben, es soll den ganzen theoretischen und practischen, den ethischen Character bilden, es soll daher überall auf die Gesinnung wirken, auf sie wird in dem ganzen Zusammenhange der Einrichtung und in dem ganzen Gange der Thätigkeit reflectirt. Das subjectiv sittliche Moment ist in dem innern Sinn des Gymnasiums voranzustellen, soll alle objectiven Leistungen durchdringen und zusammenfassen und die ganze Disciplin innerlich normiren. Auch die Familie kennt keine Prämien für das, was Ausfluß der Familientugend ist oder sein soll; der Hausvater setzt keine Belohnung aus für das artigste und gehorsamste Kind, wohl für den Sohn, der zu einem gestellten Termine die nächste Classe erreicht, bestimmte Kenntnisse sich erwirbt. Da handelt es sich um ein begrenztes objectives Maß. Das Gymnasium darf daher für „Fleiß und gutes Be-

tragen" nicht Prämien ertheilen, weil das Schülertugenden sind und sein sollen; einer Tugend aber darf und kann man keine Prämie zuerkennen. Solche Prämien untergraben die Unbefangenheit und Lauterkeit der rechten Schülergesinnung; sie spornen nicht den Wetteifer, sondern rufen Neid und Misgunst wach, denn viele meinen, mit Recht oder mit Unrecht, sie seien eben so gehorsame und fleißige Schüler gewesen, wie der Prämiirte. Das absichtlich, in feierlicher Form, wie es gewöhnlich geschieht, mit dem Nachdruck eines thatsächlichen Lohns, vor Fremden ausgesprochene Lob verletzt die in der Kindesnatur liegende und zu schonende, dem deutschen Character und der deutschen Sitte eigene Bescheidenheit und Schamhaftigkeit, welche das absichtliche Lob in's Angesicht wegen eines sittlichen Verhaltens nicht erträgt. Wer solche Acte erlebt, selbst mit vollzogen und die unmittelbare und mittelbare Wirkung derselben beobachtet hat, ist von der Ungehörigkeit solcher Mittel der Disciplin überzeugt; sie gehören nicht in das deutsche Gymnasium.

Indem ich Prämien wegen Fleißes und guten Betragens von unsern Gymnasien ausschließe, halte ich doch dafür, daß sie in einer andern Bedeutung und an einer andern Stelle ihren Platz behalten. Es ist für die Gymnasien, wie für alle menschlichen Gemeinschaften, ein Bedürfniß, daß der gleichmäßige Gang der Tage der Arbeit durch Festeslust unterbrochen werde; diese ist zur Erhaltung der geistigen Frische und Gesundheit nöthig. Dahin rechne ich Wettkämpfe in Gegenständen der gymnasialen Thätigkeit mit Preisertheilung an die Sieger. Wir alle wissen, daß einer tüchtigen gesunden Jugend ein entschiedener Trieb, sich mit den Genossen zu messen, eine reine Freude, mit ihnen um den Sieg zu ringen, einwohnt. Diese jugendliche Art müssen wir auch für die Gegenstände der gymnasialen Thätigkeit benutzen, daß sie auch einmal als Mittel eines fröhlichen Wetteifers gelten. Hier ist es nicht ein sittliches, sondern ein objectives, real begrenztes Maß, nach welchem über den Preis entschieden wird. Gewiß wird zuweilen ein Schüler siegen, der nicht zu den besten gerechnet wird. Aber man lasse doch auch den Vorzug der Gaben und die Gunst der Stunde einmal gelten. Zu den schwersten Strafen ist es zu rechnen, daß ein Schüler wegen seines Betragens temporär als

unwürdig von der Theilnahme an diesen Wettkämpfen ausgeschlossen wird. Dazu eignen sich vorzüglich solche Gegenstände, welche eine gewisse formelle Vollendung erfordern: Turnen und Zeichnen, lateinische Prosa und Verse, mathematische Aufgaben, Uebersetzungen aus dem Deutschen und Lateinischen.

An den schleswig-holsteinschen Gymnasien galt weder für eine Maturitätsprüfung, noch für ein Maturitätszeugniß, als nothwendige Bedingung für den Eintritt in den öffentlichen Dienst, eine gesetzliche Bestimmung. Erst 1856 wurde für Holstein ein Gesetz über die Maturitätsprüfung erlassen. Dennoch bestand an fast allen Gymnasien eine Maturitätsprüfung, und es war eine seltene Ausnahme, wenn ein Gymnasiast, ohne diese bestanden zu haben, zur Universität ging. Alle Verhältnisse des Landes und die allgemeine Gesinnung wirkten darauf hin, daß man nicht darauf bedacht war, in möglichst kurzer Zeit den Gang durch das Gymnasium zu machen. Selten verließen Abiturienten mit dem achtzehnten Jahr das Gymnasium, in der Regel erst mit dem neunzehnten bis ein und zwanzigsten Jahr, und das war für die gymnasiale Bildung und den Erfolg der Universitätsstudien ein großer Vorzug. Gewöhnlich, so weit meine Erfahrung geht, fand eine persönliche Berathung der Eltern mit den Lehrern über den Termin des Abgangs eines Schülers auf die Universität Statt. Man hielt deshalb einen Schüler noch nicht für reif, wenn irgend ein, auch das niedrigste Maß des Maturitätszeugnisses auf ihn anwendbar war. Der höchst wichtige Unterschied der objectiven Reife nach dem Maß der Gegenstände und der subjectiven Reife nach dem Maß der Begabung und der dem Gymnasium noch angehörenden Entwickelungsfähigkeit eines Schülers kam dadurch zu seinem Recht. Man konnte es geltend machen, daß von einem begabten Schüler mehr zu fordern sei, als das niedrigste Maß des Zeugnisses, daß ein Schüler, welcher irgend ein Maß des Maturitätszeugnisses in seinen Kenntnissen erreicht habe, dennoch nach seinem ganzen geistigen Stande noch dem Gymnasium angehöre. Nach der allgemeinen und traditionellen Gesinnung war es dort unmöglich, daß dieser pädagogisch höchst wichtige Gesichtspunct, welchen ein Maturitätsprüfungsgesetz nicht kennt und ausschließt, — was allein

schon gegen ein solches spricht — welchen selbst eine Behörde einmal mit den Worten: Reif ist reif, abfertigte, nicht einen Ausschlag gab. Es war ein schönes Zeichen für die allgemeine Werthschätzung gymnasialer Bildung, für die Liberalität der allgemeinen Gesinnung, daß, was anderswo als Zwang empfunden wird und als Hemmung der Carriere gilt, die ärgsten Misverhältnisse und widerliche Versuche, sich der gesetzlichen Forderung zu entziehen, veranlaßt, dort mit wenigen Ausnahmen freiwillig übernommen wurde.

Ein Maturitätszeugniß als gesetzliche Forderung für die Vorbereitung zur Uebernahme gewisser Aemter ist im Interesse des öffentlichen Dienstes und der allgemeinen Cultur nothwendig; es sichert der gymnasialen Bildung ihre Stellung und Bedeutung im Zusammenhange des nationalen Lebens. Es ist klar, daß der Rector einer besondern Prüfung nicht bedarf, daß er nach einer Berathung mit andern Lehrern ein wahreres und gerechteres Zeugniß auszustellen im Stande ist, als durch eine besondere Prüfung ermittelt werden kann. Aus welchen Gründen hat man dies in der Natur der Sache begründete Verhältniß, wovon man annehmen muß, daß es durch nichts Besseres ersetzt werden kann, beseitigt und statt dessen eine Maturitätsprüfung nach formulirten Vorschriften, unter einer inspectorialen Aufsicht, durch ein Prüfungscollegium, welches nach der Majorität entscheidet, verordnet? Man sollte meinen, eine solche Einrichtung habe gar nicht mehr ein pädagogisches Aussehen. Die Absicht dieser Institution ist die, daß für sämmtliche Gymnasien ein gleiches, qualitatives und quantitatives, Maß der Bildung erstrebt werde und demnach auch für die Maturitätsprüfung normirend sei. Gewiß liegt es dem Gymnasialregiment ob, nach einer Einheit der Gymnasien in ihren Zielen zu streben, allein diese wird durch Gesetze, amtliche Weisungen, inspectoriale Thätigkeit und die gesammte gymnasiale Tradition und Bewegung vollzogen. Für die Maturitätsprüfung insbesondere geben Vorschriften über die Ziele und formulirte Prädicate gar keine Bürgschaft der Gleichheit des Verfahrens und des Maßes der Prüfung; für diese macht sich überall an den einzelnen Gymnasien und bei den concurrirenden Individuen in Wahrheit immer

die Verschiedenheit eines geistigen Bildes des Ganzen und seiner Theile als normirend gelten. Das wirkliche Maß von zwei Zeugnissen mit gleichen formulirten Prädicaten kann nur derjenige bestimmen, welcher die Gymnasien kennt, von welchen sie ausgestellt sind.

Ein zweiter Gesichtspunct, unter welchem die Maturitätsprüfung steht, ist der, daß jedes Gymnasium sich vor der Behörde ausweise, daß und wie weit das vorgeschriebene Ziel von den Schülern, welche ihren Gymnasialcursus absolvirt haben, erreicht ist. Gewiß ist nichts nothwendiger, als daß das Gymnasialregiment genaue Kunde von den Zuständen und Leistungen der ihm untergebenen Gymnasien habe, allein eine solche wird am sichersten durch eine fortgehende Inspection erreicht, und diese wird es sich immer vorzüglich zur Aufgabe stellen, den Stand der Prima, und in ihr derjenigen Schüler, deren Cursus sich dem Ende naht, eingehender kennen zu lernen. Hier ist ein wahrer und vollständiger Ersatz für diesen Zweck der Maturitätsprüfung. Auf diesem Wege entsteht und befestigt sich ein wohl begründetes Vertrauen und ergeben sich Mittel, Ungehörigkeiten, wo sie sich finden, abzuhelfen. In der Institution der Maturitätsprüfung ist das büreaukratische Motiv des Mistrauens, das nun einmal an Ort und Stelle sehen will, ob es auch mit rechten Dingen zugehe, das bestimmende Princip geworden. Man sollte es fallen lassen, um so mehr, da es das für die Ertheilung eines Maturitätszeugnisses allein naturgemäße und für den ganzen Zusammenhang des Gymnasiums so heilsame Verhältniß der persönlichen Entscheidung des Rectors beseitigt. In der Folge der Gesetze über die Maturitätsprüfung sehen wir ein Schwanken zwischen den beiden entgegengesetzten Principien, dem des inspectorialen und gesetzlich formulirten Characters derselben und dem der persönlichen Selbständigkeit im Gymnasium, indem als Ausfluß von diesem neben den Gegenständen der officiellen Prüfung auch ein Erlaß anderer in der Prüfung Statt findet, dessen Entscheidung von dem persönlichen Urtheil des Rectors und einzelner Lehrer abhängt. Das sind nicht untergeordnete Maximen, welche in der Praxis zusammen zu fassen sind, das sind Principien der Leitung des Gymnasialwesens, welche sich

widersprechen und nicht neben einander bestehen dürfen. Es ist zu erwarten, daß dies Nebeneinander contrastirender Principien nicht lange mehr bestehen und zur Folge haben wird, daß die Maturitätsprüfung, wie sie besteht, ganz wegfallen und dem Rector, wie es ihm gebührt, die Ertheilung eines Maturitätszeugnisses zurückgegeben wird.

Das Maturitätszeugniß ist die Spitze der gymnasialen Functionen; es gewährt ein politisches Recht und ist eine politische Forderung an das Gymnasium. Es ist und bleibt aber ein pädagogischer Act, denn er wird in und von dem Gymnasium vollzogen, und der pädagogische Character desselben darf durch nichts alterirt werden. Die Maturitätsprüfung ist ein politischer Act und steht unter den Bedingungen einer formellen Gesetzlichkeit, und ist innerlich dem Gymnasium fremd. Die Frage über die Nothwendigkeit oder Zulässigkeit dieses Acts läßt sich als eine vereinzelte nicht genügend erledigen, sie muß im Zusammenhange mit dem Princip der ganzen gymnasialen Leitung behandelt werden. Wenn nach Beseitigung einer gegen das Individuelle und Wirkliche gleichgültigen büreaukratischen Regierung Mistrauen gegen die Einsicht und die Fähigkeit, den redlichen und rechtlichen Willen der Untergebenen nicht mehr Princip ist, wenn dadurch jedem einzelnen Gymnasium und dem Rector eine durch Anschauung und Berechnung des Einzelnen und Wirklichen, so wie durch verantwortliche Selbständigkeit kräftige Action überall zurückgegeben wird, dann wird auch der innere pädagogische Widerspruch einer Maturitätsprüfung von selbst klar und der Wegfall derselben ergibt sich als eine Nothwendigkeit. Dann wird auch das in der Natur der Sache begründete Verhältniß wieder hergestellt werden, daß der Rector die Verpflichtung und Vollmacht habe, auf seine alleinige Autorität und Verantwortung ein Maturitätszeugniß auszustellen. Der pädagogische Character desselben muß auch darin wieder maßgebend werden, daß formulirte Prädicate oder Nummern, sowohl für die Einheit der Gesammtcensur, als auch für die einzelnen didactischen Gegenstände und das Betragen des Schülers wegfallen und dafür individualisirende Bezeichnungen gefunden werden. Wie dem Rector Selbständigkeit von Oben gebührt, so auch von Unten, es darf

überall keine Abhängigkeit desselben von der Majorität des Lehrercollegiums Statt finden, welche ebenfalls dem pädagogischen Character widerspricht. Es ist ein heilloser Widerspruch, wenn der Rector, dem die verantwortliche Leitung des Ganzen zusteht, nicht bloß in minder erheblichen Differenzen, sondern auch, wo es sich um principielle Gegensätze handelt, überstimmt werden kann. Eine Herrschaft der Majorität ist dem Begriff einer Schule völlig fremd, bringt überall Schwankungen hervor und durchbricht den kräftigen und einheitlichen Zusammenhang der Thätigkeiten und Functionen. Es ist auch nicht Sache jedes Lehrers, wenn er auch an seiner Stelle tüchtig ist, den Zusammenhang und das Ziel des Gymnasiums klar vor Augen zu haben und darnach über die Reife eines Schülers zu entscheiden. Der Act eines Maturitätszeugnisses ist aber so wichtig, daß er unter festen Formen, welche gegen Willkür und Leichtfertigkeit schützen, vollzogen werden muß. Der Rector berathe sich mit den Lehrern der Prima und wen er sonst consultiren will und verfasse über den ganzen Gang und Abschluß des Acts ein Document.

Eine Beseitigung der Maturitätsprüfung ist zwar kein positives Mittel, aber sie stellt die Möglichkeit hin, viele Gebrechen des jetzigen Gymnasialwesens zu beseitigen und eine Leitung und Disposition desselben zu Wege zu bringen, durch welche eine tüchtige individuell gestaltete und begrenzte Bildung erreicht werden kann; sie würde für die ganze didactische und ethische Disciplin, den Sinn und die eigenthümliche Richtung der Gymnasien heilsame Erfolge haben. Jedes Gymnasium und jeder Schüler in ihm haben innerhalb der allgemeinen und nothwendigen Grenzen ihr eigenthümliches Maß, welches zugleich mit den allgemeinen Forderungen mitwirken und zur gebührenden Geltung gebracht werden muß. Auf der Verkennung dieser aus dem Wesen der menschlichen Natur sich ergebenden Wahrheit beruht jede büreaukratische Regierung und auch die Maturitätsprüfung, wie sie besteht. Wir können keinen Gegenstand des jetzigen Gymnasialunterrichts entbehren, aber bedenklich ist die Mannigfaltigkeit desselben, welche, wenn für alle Schüler das gleiche Maß gefordert wird, die Selbstthätigkeit, die Entfaltung der eigenthümlichen Kraft und Richtung, Lust und

Liebe beeinträchtigt, ohne welche auch bei aller Strenge der gesetzlichen Forderung nichts Rechtes gedeiht. Man kann es erleben, daß grade recht tüchtige Schüler von entschiedener Eigenthümlichkeit sich über das allgemeine Gleichmaß hinwegsetzen, aber dadurch in einen Zwiespalt mit dem ganzen Sinn des Gymnasiums und in bedauerliche Conflicte mit der Disciplin gerathen. Zerstreute Vieltuerei nach dem Gleichmaß der Gegenstände, zum Theil auch hastige und oberflächliche Wiederholung im Hinblick auf das höchste Ziel, das Examen, seine Ehre und seine Vortheile stören den ruhigen, festen, unbefangenen Gang eines nachhaltigen Lernens und einer der geistigen Eigenthümlichkeit gemäßen Entwickelung grade in dem wichtigen Abschnitt des Uebergangs auf die Universität; grade in dieser Zeit geht die eigenste und beste Zeit verloren. Die für diesen Wendepunct des Uebergangs aus der Schule auf die Universität allerdings nöthige innere Sammlung und Selbsterkenntniß wird nicht durch eine Maturitätsprüfung erreicht, sondern muß auf allen Stufen durch andere Mittel veranlaßt werden. Und wenn die Maturitätsprüfung, welche einer solchen Selbsterkenntniß nicht dient, sondern in Wahrheit als ein sich Abfinden mit der gesetzlichen Forderung genommen wird, wegfällt, so ist um so mehr Raum gegeben, im rechten pädagogischen Sinn auf Mittel derselben bedacht zu sein. Naturgemäß wäre es, wenn in dem letzten Schuljahr der individuellen Selbstthätigkeit und schönen Unbefangenheit des Arbeitens mehr Raum gegeben wäre, und grade dann wird dieser durch die Aussicht auf das bevorstehende Examen geschmälert und die natürliche Freude, aus der engen Beschränkung der Schule in die Freiheit der Universität überzugehen, wird in die Befriedigung, nun endlich das rigorosum hinter sich zu haben, verwandelt. Der richtige Abschluß des Gymnasialcursus hat die Bedeutung, daß er einen Impuls und eine Direction der Selbsterkenntniß und ein Moment der Freiheit und Wissenschaftlichkeit der Universitätsstudien enthalte. Wäre unser Gymnasialwesen in diesem Punct nicht von Tendenzen aus, die seinem Begriff widersprechen, gestaltet, so würden unsere Gymnasiasten, anstatt unruhig an die Prüfung zu denken und dafür zu arbeiten, sich Gönnerschaft zu erwerben und selbst auf Täuschungen zu sinnen, das letzte Schul-

jahr dazu verwenden, neben den dann verhältnißmäßig leichtern Forderungen der Schule mit innerer Freiheit das zu arbeiten, was ihnen am meisten gemäß ist, und ihre Kraft einmal recht concentriren zu lernen und würden mit vollem Vertrauen von der Gerechtigkeit und dem Wohlwollen des Rectors und ihrer Lehrer ein Maturitätszeugniß erwarten, welches den Stand der erworbenen Bildung, ihre individuellen Vorzüge und Mängel in Grundzügen zeichnet. So ist es gewesen in Zeiten, wo büreaukratische Einrichtungen die individuelle Selbständigkeit der Gymnasien noch nicht beeinträchtigt und den pädagogischen Character derselben alterirt hatten, wo noch nicht eine gesetzlich normirte Maturitätsprüfung bestand, für deren Motivirung alles, was mir vom büreaukratischen Standpunct stichhaltig scheint, sich auf den Satz reducirt: Wir dürfen den Rectoren die Vollmacht der Ertheilung eines Maturitätszeugnisses nicht gestatten, weil — wir ihnen die dazu erforderliche Rechtlichkeit nicht zutrauen!

Achter Brief.

Der Humanismus des achtzehnten Jahrhunderts. — Die ethische und nationale Wirkung der deutschen Freiheitskriege. — Bildung. — „Allgemeine Bildung.“ — Formalismus. — Formelle Bildung.

Der Character der zunächst vorangehenden Periode des deutschen Geisteslebens ist überwiegend kosmopolitisch und humanitarisch, theoretisch und subjectivistisch, er ist bestimmt durch eine Abwendung von dem historisch Gewordenen und der nationalen Bestimmtheit zu einer idealistischen Allgemeinheit, von den practischen Aufgaben der höchsten ethischen Lebensgemeinschaften und ihrem Gehalt, welche eben unter objectiven historischen Bedingungen und Gesetzen stehen, zur Herrschaft des theoretischen Geistes und der Subjectivität. Es ist ein Zeitalter der Revolution, in der Gestalt, wie sie sich in Gemäßheit des deutschen Geistes und der deutschen Geschichte entwickelt, die sich von der historisch bestimmten nationalen Wirklichkeit abwendet und in eine idealistische Zukunft strebt, damit ist unmittelbar verbunden eine Gleichgültigkeit gegen die höhern ethischen Aufgaben des Volkslebens, gegen den Dienst und das Handeln für dieselben. Das mächtigste Organ dieser Geistesrichtung ist eine subjectivistische und idealistische Dichtung und Literatur, und es ist characteristisch, daß diese das höchste Interesse der Nation und des Zeitalters ausfüllt. Die Bildung des Subjects, nicht zum Dienst für die nationale Gemeinschaft, nicht beherrscht von einem historisch und national bestimmten Gehalt, sondern die Entfaltung und Gestaltung, das Ausleben und die Repräsentation der Persönlichkeit für sich, wofür alles, was die Zeit bewegt und von ihr producirt wird, Mittel ist, ist in den Ausschlag gebenden geistigen Bewegungen die höchste und herrschende Richtung.

Der Begriff der Bildung im Sinn des Zeitalters, der so wirksame Gegensatz der Gebildeten und der Ungebildeten ist eine Erscheinung, die recht eigentlich den Culturverhältnissen des achtzehnten Jahrhunderts und ihren tiefgehenden Nachwirkungen angehört, aus ihnen entstanden und zu begreifen ist. Der Bruch mit der gegebenen historischen und nationalen Gemeinschaft, ihren Ueberlieferungen und ihrem Character, die Abstraction von der Bestimmtheit des ethischen Ziels und des Dienstes für dieselben führt zu einem von allen historischen und ethischen Schranken gelös'ten Humanismus, in welchem die persönliche Gestaltung, die Bildung des Subjects, frei von jeder historischen Bestimmtheit und ethischer Begrenzung, von den Schranken der practischen Forderungen der Wirklichkeit des nationalen Lebens, welche historische Bedingtheit fordern und voraussetzen, sich lossagend, in theoretischer Allgemeinheit sich zu entfalten und dafür die Production der Zeit zu verwenden bestrebt ist. Bildung ist das Stichwort, der herrschende culturhistorische Begriff der abgelaufenen Periode. Es ist allerdings ein Proteus, dessen wahre Gestalt in der Mannigfaltigkeit und dem Wechsel der geistigen Richtungen, Meinungen und Erscheinungen schwer zu fassen ist. Immer aber ist es eine persönliche Gestaltung des Subjects für sich, welche den geistigen Gehalt der Zeit für ihre Repräsentation verwendet; immer trägt sie den Character eines abstracten Humanismus, einer ausschließlich theoretischen Richtung und steht unter der Herrschaft der Reflexion. Sie entbehrt der characteristischen Bestimmtheit, welche allein durch ein ethisches Maß erreicht wird; das Nationale und historisch Begrènzte sind ihr hemmende Schranken. Es ist aus dem Bewußtsein verschwunden, daß Volksthümlichkeit und historische Bestimmtheit nicht ein Gegensatz und eine Hemmung der Humanität, sondern die unersetzliche Bedingung und die concrete Form ist, in der sich der Begriff der wahren Humanität nach seiner ganzen theoretischen und practischen Fülle characteristisch gestaltet, daß in ihr der Character der höchsten Lebensgemeinschaften gegeben ist, in deren Dienst der Einzelne zu treten, aus denen er den lebensvollen Gehalt für seine geistige Gestalt zu schöpfen hat, daß dagegen der kosmopolitische Humanismus jeder Richtung, schon

an sich ein Product einer unlebendigen Reflexion und einer Gleichgültigkeit gegen die concrete Wirklichkeit, die Quellen des geistigen Lebens der Nation und des Zeitalters ausdörrt. Wenn wir uns die abgelaufene Periode in ihren Bewegungen vergegenwärtigen, so tritt uns überall die persönliche Gestalt, die Bildung des Subjects für sich als das Ideal der Zeit in verschiedenen Richtungen und Modificationen entgegen, vorzüglich anschaulich in biographischen Denkmälern, im vollendeten Ausdruck bei Göthe, — ich verweise auf Faust und Wilhelm Meister — bei Schiller in den Briefen über ästhetische Erziehung u. a. Das Ziel ist der gebildete Mensch in seiner isolirten, für sich gestalteten Erscheinung, der alle geistigen Güter und Bewegungen dienen, ohne alle Beziehung auf die nationale und geschichtliche Wirklichkeit und ethische Lebensgemeinschaften.

Mit welcher Macht diese Richtung herrscht, erkennen wir daraus, daß Bildung nicht mehr einen pädagogischen Sinn hat, sondern ein socialer Begriff von großer Bedeutung geworden ist. Es werden zwei Classen der Gesellschaft, die Gebildeten und die Ungebildeten, unterschieden. Von nationalen, politischen, ethischen Bestimmungen wird hier abstrahirt, der Unterschied ist ein humanistischer, abstract persönlicher, theoretischer, man kennt nur Menschen nach einer persönlichen Differenz. Der Unterschied ist nicht objectiv normirt, aber nach der Verschiedenheit der messenden Meinungen und der Richtungen scharf genug abgegrenzt. Es entsteht eine Aristokratie der Bildung, eine Erscheinung, welche überall nur da möglich ist, wo nicht mehr der nationale Gehalt herrscht, sondern kosmopolitischen und humanistischen Tendenzen gewichen ist. Griechische Kalokagathie in ihrer verblichenen Gestalt und römische humanitas im Zeitalter Cäsar's und Cicero's haben etwas Verwandtes, auch hier ist kosmopolitische Reflexionsbildung ohne ethisches Maß und nationalen Gehalt. Subjectivistische Richtungen haben keine positive Kraft, nicht die Möglichkeit einer nachhaltigen characteristischen Entwickelung, eines wahren Fortschritts, der strömt überall nur aus der nationalen und geschichtlichen Lebenskraft der Völker und der Zeitalter, aus der Richtung auf ethische Ziele und Aufgaben. Diese subjectivistische Bildung, welche den geistigen

Gehalt für die persönliche Repräsentation in sich aufnimmt und aufzehrt, geht nun den Gang mannigfaltiger Verflachungen. Was Bildung heißt, hat mit Leichtigkeit und Schnelligkeit einen extensiven Fortschritt, wird aber intensiv immer character- und gehaltloser, während die Prätention des Gebildetseins zunimmt. Ein Complex currenter Vorstellungen, Gedanken, Notizen theilt sich durch mannigfaltige Vermittelungen mit, wird in den Dienst dieser subjectivistischen Bildung gestellt und für sie zugerichtet, sie gilt an ihrer Stelle für die Höhe der Intelligenz; die Quelle der Erfrischung einer selbständigen Geistes- und Seelenbildung aus der nationalen und geschichtlichen Ueberlieferung ist für sie versiegt, die Ehrfurcht vor dem Großen und Wahren, dem Hohen und Unendlichen, eine Bedingung der Gesundheit und des Wachsthums des geistigen Lebens, ist gewichen, das Auge dafür blind geworden. Es ist die Herrschaft einer Intelligenz der Gegenwart, die sich in ihren engen Kreisen bewegt und nicht über sich hinaus zu blicken vermag, in ihrer Beschränkung sich für das Höchste nimmt und, gleichgültig und blind gegen die unendliche Macht der Geschichte und des nationalen Geistes, mit ihrer dürftigen Reflexionsweisheit sich Herrin der Zukunft und die Macht des Fortschritts dünkt, während sie unter der Knechtschaft dürftiger Begriffe, die sich auf der Oberfläche der Zeitströmungen bewegen, Stagnation des geistigen Lebens ist. Diese Bildung ist, weil sie keine Wurzeln hat, unfruchtbar und unwahr, ohne innern Sinn und Character, ohne Einheit und Selbständigkeit, und doch mit der Prätention verbunden, alles dieses zu haben. Indem sie die Subjectivität, die selbständige Gestalt der Persönlichkeit voranstellt, wird sie ihr eignes Gegentheil, absolute Uniformität, ein Grau in Grau, Untergang der characteristischen Persönlichkeit, ihres selbständigen Wollens, Denkens und Fühlens, Knechtschaft unter der tyrannischen Gewalt oberflächlicher Zeitvorstellungen, ein leeres Spiel der Eitelkeit, Dilettantismus und Sophisterei, atomistische Auflösung der belebenden und erhaltenden nationalen Substanz, Blindheit und Gleichgültigkeit gegen die besten Güter und höchsten Mächte unsers nationalen Lebens. Mit ihrer extensiven Ausdehnung und ihrer intensiven Verwässerung wird sie zu einer immer mehr anwachsenden

wüsten Demokratie der Gleichheit der Bildung, die keine Höhen über sich anerkennt und von keinen Tiefen weiß, aus deren Quellen sie schöpfen könnte. Wenn diese geistige Richtung in einem Zeitalter ohne mächtige Gegensätze den Ausschlag geben könnte, so wäre damit der für ein gesundes und kräftiges Leben nothwendige Gegensatz der Höhen und der Tiefen, des Gebens und Empfangens ausgeglichen, es wäre die Herrschaft der Mittelmäßigkeit und der platten Begreiflichkeit, die Quellen wahrer Bildung aus dem Born der Geschichte und der Nationalität wären ausgedörrt, es wäre eine allgemeine Stagnation, eine Barbarei der Uebercultur.

Es ist zu erkennen, daß die Richtung dieser Bildung einen humanistischen und kosmopolitischen Character hat, daß sie einem abstracten Subjectivismus angehört, für dessen Dienst Culturelemente der Gegenwart zusammen gestellt werden, daß ihr die historische und nationale Bestimmtheit und damit der ethische Character fehlt. Da diese Bildung also mit einer Eigenthümlichkeit unserer Nation und Zeit in Verbindung steht, ist ihre Ausdehnung und Macht um so größer, zumal da auch der Utilitarismus, der ein wirkliches oder vermeintliches Bedürfniß geltend macht, der egoistischen Richtung derselben Vorschub leistet. In welchem Umfange diese Richtung unser Schulwesen beherrscht, namentlich in den Anstalten, welche über das Ziel der Volksschule hinausgehen und das Gymnasium entweder verschmähen oder dessen Höhe nicht erreichen, soll hier nicht ausgeführt werden. Wäre die Schule eine so große Macht, wie zuweilen von ihr gerühmt wird, wäre von der Einwirkung dieser pädagogischen Richtung noch mehr für den Bestand unserer nationalen Güter und für eine gesunde Bildung zu fürchten, als Statt findet. Die pädagogische Methode, die dieser Richtung entspricht und unter ihren Einwirkungen consequent und mit Bewußtsein ausgebildet ist, ist der Formalismus in mannigfaltigen Gestaltungen und seine Verbindung mit dem Encyclopädismus.

Ein Umschwung in der gesammten geistigen Richtung der Nation erfolgt in den Jahren der französischen Unterjochung und der Befreiung des Vaterlands, eine Hinwendung von dem abstracten, theoretischen Humanismus zu der historischen, nationalen, ethischen Bestimmtheit, welche in der Mitte unserer Geschichte und

Nationalität das Ziel, wie die Mittel aller Bildung sucht. In diesen Jahren sind die Impulse und Anfänge einer neuen Periode des deutschen Lebens, auch des Gymnasialwesens. Man kann den Gegensatz der Zeiten, wie mit Augen, erkennen an Männern, welche den Uebergang aus der zurücktretenden Richtung in die neue Periode mit innerster Theilnahme durchlebten, in Fichte, Schleiermacher, E. M. Arndt, Steffens, Perthes u. a. Der Gegensatz der geistigen Richtungen ist aber kein exclusiver, kein absoluter Bruch mit der Vergangenheit. Der Begriff der persönlichen Bildung behauptet in der allgemeinen Cultur und der Pädagogik seine Stelle, so lange der Sinn für persönliche geistige Freiheit und Eigenthümlichkeit den Character unserer Nation bestimmt, so lange der Begriff einer edlen Humanität unser geistiges Leben durchdringt. Aber in Verbindung mit dem concreten historischen und nationalen Gehalt bekommt die individuelle Bildung ihre rechte Gestalt, ist nicht mehr atomistisch isolirt, sondern wurzelt in dem Boden unserer Nationalität. Das höchste Ziel ist und bleibt persönliche Bildung, aber nicht eine abstracte, kosmopolitische, theoretische, sondern die mit einem bestimmten Gehalt erfüllte und durchgeistete Persönlichkeit, die denselben in einer individuellen Gestalt abspiegelt, die ein bestimmtes ethisches Ziel und Maß hat und ethischen Aufgaben dient. Das ist der Zusammenhang unserer nächsten Culturperioden und die innere Beziehung der Aufgaben der Gegenwart auf die wesentlichen Resultate des achtzehnten Jahrhunderts, das ist das Ideal der Bildung und der Schule der Zukunft, Einheit von Nationalität und Humanität, Bildung mit historischen Grenzen und ethischen Zielen, eine mit nationalem Gehalt erfüllte ethische und christliche Humanität.

Mit der Bildung des Humanismus und Kosmopolitismus steht das Gymnasium nach seiner Geschichte und seinem Begriff in der entschiedensten Opposition; würde diese zur allgemeinen Herrschaft gelangen, so würde die Thätigkeit des Gymnasiums auf ein minimum für ein äußeres und particulares Bedürfniß im Sinn des Formularismus und Encyclopädismus reducirt werden. Der Begriff einer persönlichen Bildung, erfüllt mit einem bestimmten geschichtlichen und nationalen Gehalt, ist grade der des Gymnasiums

und seine specifische Aufgabe. Das Gymnasium hat den mächtigen geschichtlichen Impulsen, welche unser nationales Leben auf allen Gebieten zu gestalten angefangen haben, zu folgen und in dem Sinn derselben und nach seinem eignen Begriff die ihm gebührende Stellung, Gestaltung und Praxis auf allen Gebieten herzustellen und zu suchen. Es ist Pflicht der Unterrichtsbehörde, grade die nationale Bedeutung und Aufgabe des Gymnasiums vorzüglich in's Auge zu fassen, damit dieses die ihm gebührende Einwirkung auf die gesammte nationale Cultur und Gesinnung behaupte, das ihm zukommende Terrain behalte und wieder gewinne, nicht aus seiner Position verdrängt, durch Zeittendenzen alterirt und in seiner Wirkung geschwächt, seinen Einfluß mit andern Bildungsrichtungen zu theilen oder an sie abzugeben gezwungen werde, damit es seine höchste Aufgabe, die für die gesammte nationale Cultur, klar auffasse und darnach seinen ganzen innern Gang, seine Disposition und Methode gestalte und innerlich belebe. Auf dem Standpunct des Schulregiments ist es die höchste Pflicht und ihm allein mit nachhaltigen practischen Erfolgen möglich, den specifischen Begriff der Sache selber zu vertreten, die Pädagogik nach den Maßen und Forderungen der Politik zu behandeln, die nationale Bedeutung des Gymnasiums mit aller Entschiedenheit fest zu halten und geltend zu machen, während es Einzelnen, Gemeinden und Individuen, freistehen mag, zu fragen und zu wählen, welchen Gang der Bildung sie für particulare Bedürfnisse, Meinungen und Wünsche nöthig erachten. Das Gymnasium hat im Zusammenhang unsers nationalen Lebens nicht eine particulare Stellung, es ist eine Nothwendigkeit für die Totalität unserer Cultur, für den Character unserer Nationalität, es darf nicht in einen Winkel gestellt werden, bloß um gewissen Ständen, denjenigen, welche sich für den öffentlichen Dienst bestimmen, die nöthige Vorbereitung für ihren speciellen Beruf zu geben. Es muß sich seiner nationalen Aufgabe bewußt werden, daß die Richtung und Bildung, die es pflegt, die von ihm allein gefördert werden und in gar nichts anderm Ersatz finden kann, eben so sehr in mittelbarer, als in unmittelbarer Wirkung für die ganze Gesinnung und Cultur der Nation nothwendig, daß es durch die von ihm ausgehende Geistesrichtung auch andere

Bildungselemente und Bildungswege, welche nothwendig sind und für nothwendig gehalten werden, zu influiren und zu bestimmen berufen ist.

Auch das Gymnasium wurde von der humanistischen und kosmopolitischen Bewegung, welche im achtzehnten Jahrhundert einen so characteristischen Ausdruck erhielt und einen so großen Einfluß übte, ergriffen. Es bewahrte sich die Tradition seiner Gegenstände, aber diese traten in den Dienst, geriethen unter die Herrschaft dieser subjectivistischen und theoretischen Richtung. Es entsteht in Folge derselben eine pädagogisch ungebührliche Abhängigkeit von der Wissenschaft, dem Stande und Gange der Literatur, zunächst der Philologie, die jetzt erst zu einer früher unbekannten wissenschaftlichen Selbständigkeit gelangt, in der Methode und der innerlich bewegenden didactischen Tendenz von der unmittelbar und mittelbar alles beherrschenden Philosophie, von den Ansprüchen anderer Wissenschaften. Ziel des Gymnasiums ist die gebildete Persönlichkeit im abstracten, durch kein ethisches Maß begrenzten Sinn, Bildung für die Wissenschaft, wie sie ist und sich bewegt, Weckung und Uebung des theoretischen Geistes, Participation an dem mannigfaltigen theoretischen Leben. Die alten Gegenstände bleiben, gelten aber nicht um ihrer selbst willen, sondern bekommen die Bedeutung eines Bildungsmittels; und was die theoretisch bewegte und regsame Zeit bringt, tritt mit den Ansprüchen auf, daß es auch bildende Kraft habe und verdiene, daß schon die Jugend dafür gebildet werde. Man sieht die Gegenstände darauf an, ob und wie weit sie Bildungsstoff, geistige Nahrung, Bildungsmittel enthalten, und was vom theoretischen Standpunct so viel Werth hat und mit so lebhaftem Interesse behandelt wird, das fordert auch vom Gymnasium beachtet zu werden. So geht das pädagogische Maß verloren, welches allein in der Begrenzung durch ein ethisches Ziel gegeben ist. Nicht bloß der gesammte traditionelle Inhalt des Gymnasiums wird in die theoretische Richtung der Zeit hineingezogen und Mittel der subjectivistischen und idealistischen Bildung, sondern derselbe wird noch durch die Ansprüche der theoretischen Bewegung über das didactische Maß vermehrt. Der alte Gehalt gilt nicht mehr nach seiner historischen und ethischen

Nothwendigkeit, als wesentlicher, durch nichts und zu keiner Zeit zu ersetzender Bestandtheil unsers Geisteslebens, als nothwendig für den Dienst der höchsten nationalen Gemeinschaften, er soll bleiben und gelten, aber als bestes Mittel jener theoretischen Bildung. Wie oft ist es nicht bis zum Ueberdruß in stereotypen Phrasen, auch mit der Zähigkeit des Aberglaubens, wiederholt, welche bildende Kraft in den alten Sprachen und Literaturen liege, daß man sie für die Bildung der Jugend wählen müsse, weil sie die besten, vom abstracten Standpuncte besten und deshalb zu wählenden und zu behaltenden Bildungsmittel seien. Daß die Erzeugnisse der antiken Welt ein Bestandtheil der Wirklichkeit und Gegenwart in den höchsten Lebensgemeinschaften und eben deshalb dem Gymnasium nothwendig sind, das ist ein Gesichtspunct, welcher der Richtung dieser abstracten theoretischen Bildung völlig fremd ist. Und die pädagogische Behandlung der antiken Literatur wird auch eine ganz verschiedene, wenn man sie als Bildungsmittel, als dienend diesem Abstractum „Bildung" (logisch, grammatisch, rhetorisch, ästhetisch u. a.) behandelt oder wenn man sie als wesentlichen, in der Gegenwart noch fortwirkenden Bestandtheil unsers Lebens nach ihrer formellen Bedeutung und nach ihrem Gehalt, der jedem Zeitalter von Neuem zu erwerben und zu erhalten und jeder Generation ursprünglich anzueignen ist, betrachtet, wenn sie somit eine ethische Bedeutung für die Wirklichkeit bekommt. Die allgemeine Bewegung erschütterte die Grundsätze der gymnasialen Praxis, die Methode wurde von Principien des Subjectivismus bestimmt, man steuerte einem ungewissen Ziel der Bildung zu. Daneben erhielten sich freilich alte Ueberlieferungen, aber in abgestorbener Gestalt und mit gebrochener Kraft, im Widerspruch mit dem allgemeinen Bewußtsein und der pädagogischen Grundrichtung. Das Gymnasium hat aber doch das Glück gehabt, daß es sich den traditionellen Inhalt des Unterrichts bewahrte; und von diesem Ausgang hat sich eine ihren wahren Aufgaben und den besten Forderungen des Zeitalters entsprechende Gymnasialpädagogik vorbereitet.

Subjectivistische Tendenzen haben überall in der Ueberlieferung und Vermittelung keine aufbauende und gestaltende Kraft, es fehlt ihnen sowohl die Begrenzung, als auch der nachwirkende positive

Gehalt. Unsere Zeit, so weit die Elemente der „allgemeinen Bildung" gehen, trägt an sich all' die Züge, welche mit dem Subjectivismus in Verbindung stehen, die formelle Fertigkeit des Sprechens, Schreibens und Denkens, die Vielseitigkeit der Gesichtspuncte und die Gewandtheit, sie geltend zu machen, einen gewissen Universalismus wissenschaftlicher Notizen, Urtheile und Reflexionen, aber weniger selbständige und charactervolle Bildung, Mangel an anschaulicher und objectiver Erkenntniß, wodurch die Selbständigkeit und Wahrheit der Bildung bedingt ist. Was wir suchen und bedürfen, feste und gehaltvolle Bildung aus einem Stück, wo die geistige Substanz die Seele erfüllt und beherrscht, nicht einer beliebigen Thätigkeit des Subjects und seiner Repräsentation dient, welche einen ethischen Character hat und mit der Totalität unserer nationalen Wirklichkeit und ihren Forderungen in Einklang und Contact steht, wird durch subjectivistische Tendenzen nicht gefördert.

Der Zeit der subjectivistischen Richtung gehört das Uebergewicht, welches in der Pädagogik auf „formelle Bildung" gelegt wird, an. Der Ausdruck ist kein Pleonasmus. Der Zusatz „formell" bezeichnet die Schulung und Uebung des Subjects, einen geistigen Gehalt sich anzueignen, darzustellen, geltend zu machen, also die abstracte grammatische, logische, dialectische, stilistische, rhetorische Fertigkeit. Sie ist immer ein wesentliches Moment der Didaxis, bekommt aber durch den pädagogischen Subjectivismus ein ungebührliches Uebergewicht über die Bedeutung und die Priorität des Objects, wird zu einer Gleichgültigkeit gegen die Bestimmtheit desselben. In diesem Sinn hat die formelle Bildung im Gymnasium geherrscht, es bekam die Aufgabe einer geistigen Gymnastik, einer abstracten Fertigkeit, welche die Bestimmtheit ihres Inhalts und ihrer Richtung erst von künftigen Operationen, etwa von der Universität, erwartet. Alle Disciplinen werden in den Dienst dieser formellen Uebung gestellt, sie sollen die einzelnen Geisteskräfte entwickeln und bilden, damit dieser abstract gebildete Mensch fertig werde, ein allgemeines, gegen jede Bestimmtheit des Objects gleichgültiges Können besitze. Dahin führte die allgemeine Richtung des Zeitalters und insbesondere auch die formelle Rich-

tung der Philologie. Die Einseitigkeit in der Consequenz dieser Richtung forderte eine Ergänzung, welche von den Vertretern des Formalismus nicht selten widerwillig und mit Geringschätzung zugestanden wurde, sie machte die Nothwendigkeit eines Inhalts außer und neben sich fühlbar, welcher in seiner Abhängigkeit von dem Stande der Wissenschaft encyclopädische Elemente umfaßte, die als solche ebenfalls der subjectivistischen Richtung der Bildung dienten. Aus einem Gemisch von Formalismus und Encyclopädismus besteht das Gymnasium der zunächst vorangehenden Periode. Man hat dafür in Lehrplanen, wo Sprachen und Mathematik, als die Factoren des Formalismus, und Wissenschaften, die Elemente des Encyclopädismus, unterschieden und neben einander gestellt werden, einen treffenden Ausdruck.

So weit ich beobachtet habe, gab es eine Zeit, wo Nitzsch in ungehöriger Abhängigkeit von dem gymnasialpädagogischen Formalismus und der formalen Philologie stand, wo sprachliche Expositionen, stilistische Applicationen, auch wohl literargeschichtliche Excurse die Aufgabe der Interpretation, die er später so sinnig bestimmte und scharf begrenzte, alterirten. Echt wissenschaftliche Bildung führt nicht bloß in den Stand und Gang der Zeit, sondern befähigt zugleich, einen Standpunct über der Gegenwart der herrschenden Geistesrichtung und Cultur einzunehmen, fordert und gewährt nicht bloß particulare Virtuosität, sondern zugleich ein gewisses Maß von Universalität und Höhe der Umsicht. Eine solche Bildung ist nöthig für den, dem die Leitung und Gestaltung des Gymnasialwesens anvertraut ist. Sein Amt, seine Stellung in der Mitte des Gymnasialwesens eines Landes führte ihn über die Schranken der nächsten Tradition und des Standpuncts seiner particularen Wissenschaft hinaus zu einer unbefangenen und eindringenden Einsicht in die Bedingungen und Ziele der Bildung, in den vollen Begriff des Gymnasiums, in die Tiefe, die Totalität, den Zusammenhang seiner Aufgaben und Mittel, mehr in practischer Erfassung und Direction, als in systematischer Doctrin. Und in dieses practische Thun legte er seine Seele, seine ganze Liebe. So entstand sein sicheres und klares Fortschreiten, welches mir immer im hohen Grade bewunderungswürdig erschienen

ist. Man sieht, wie der Dienst, die Gemeinschaft eines Ganzen, der Geist dieser Gemeinschaft den, welcher in treuer Hingebung ihr angehört, den Einzelnen ergreift, trägt und über sich selbst emporhebt, was wissenschaftliche Virtuosität und subjective Bildung allein niemals vermögen. Wollte man Nitzsch's Aussprüche nach dem Maß einer Doctrin beurtheilen, so konnte man theils manches vermissen, theils mit ihm über einzelne Ansichten und Ausdrücke divergiren, weil man nicht erkannte, was er wollte, nicht würdigte, was er gab. Das, was er wirklich meinte, was er wollte, was dem ganzen Menschen angehörte, was er practisch Ersprießliches und mit so eindringender Wirkung ausrichtete, das hat für alle Folge eine hohe Bedeutung. Was seinen Admonitionen und Expositionen einen so hohen Werth gab, war, daß sie nicht Aeußerungen einer fertigen Doctrin und einer conventionellen Redewendung waren, daß sie aus der persönlichen und practischen Vertiefung in die Sache entstanden, daß sie mit der Ursprünglichkeit des Moments wirkten, practische Impulse und Samenkörner einer inhaltreichen Entwickelung enthielten.

Einen fundamentalen Begriff der Pädagogik drückte er in dem Wort „formelle Bildung" aus; damit bezeichnete er die ganze belebende und gestaltende Kraft des Unterrichts. Wer auch entschiedener Gegner des Formalismus ist, wie er oben definirt ist, muß doch mit dem Sinn, in welchem Nitzsch dies Wort faßte und practisch zur Anschauung und Anwendung brachte, in Uebereinstimmung sein, wenn er sich auch veranlaßt sieht, die eigentliche Bedeutung und Wirkung der didactischen Methode mit andern Worten zu bezeichnen. Der Ausdruck, wie dessen Sinn sich in ihm gestaltet hatte, wies hin auf den drastischen Nerv des ganzen Unterrichts und weiter, im Wesentlichen auf das ganze Ziel des Gymnasiums. Es ist ein Begriff, der, wenn er in seiner Tiefe und Totalität erfaßt wird, sich über sich selbst hinaus treibt. Nitzsch war ja nicht bloß Gelehrter, Theoretiker, sondern ein ganzer Mensch, geistig durchgebildet, seelisch gestimmt, dem gesammten Gehalt des Lebens mit innerer Theilnahme zugewendet, das Recht und das Bedürfniß der Menschennatur erkennend. Er konnte daher ebenso wenig einem grammatischen, logischen, rhetorischen Formalismus, als einem

dürren, bildungslosen Encyclopädismus das Wort reden und diese als die Aufgabe des Gymnasiums bezeichnen. Er nahm also den Begriff der formellen Bildung nicht in der Beschränkung auf logische und rhetorische Fertigkeit, in welcher er gewöhnlich gefaßt wird, sondern in dem umfassendsten und tiefsten Sinn der Bildung des ganzen Menschen. Sie stand ihm, als Ziel des Unterrichts, im Gegensatz zu der encyclopädischen Sammlung von Notizen, die im Gedächtniß und der Vorstellung, ohne Anschauung und Verständniß aufgefaßt werden, zu der Uebung abstracter Fertigkeiten, welche keine innere Beziehung auf das Geistes- und Seelenleben haben. Es ist der Unterricht, welcher geistig gestaltet und beseelt, den Geist selber bewegt und in ihm wieder klingt, damit den Trieb der Selbstbildung und Fortbildung weckt und dazu befähigt. Der Unterricht soll nicht einen Inhalt so mittheilen, daß er dem Geist fremd gegenüber steht, soll nicht Fähigkeiten abstract und ohne Beziehung auf ein dem Geist gemäßes Object üben, sondern die dem überlieferten Gegenstande verwandte schlummernde Kraft des Erkennens wecken und in innerer Verbindung damit die Kunst des Darstellens üben. Der Unterricht muß nicht aus Atomen bestehen, sondern jedes Einzelne eine Totalität bilden und so den Geist bewegen und gestalten. Der Schüler nimmt mit der still wirkenden Kraft der Autorität des Lehrers und des Gegenstandes auf, aber dann erst ist seine geistige Stimmung die rechte, wenn der Unterricht ihn so disponirt und spannt, daß in der Aneignung eine Beistimmung geweckt wird, daß ihm ein Licht aufgeht und so der Gegenstand inneres, fortwirkendes Eigenthum wird. Der Unterricht muß immer die Form haben, daß der Gegenstand nicht bloß als verwandt und erreichbar die Seele berührt, sondern auch mit einer Priorität und Höhe des objectiven Moments zugleich empor hebt. Das ist das Princip jeder didactischen Methode, wie es vorzüglich in der Interpretation zur Anschauung kommt, indem sie den Sinn und die Seele einer Dichtung, einer Nation, eines Zeitalters, der Menschheit aufschließt und damit den Lernenden erfüllt und seinen Geist bildet. Das directe Gegentheil davon ist aber diejenige formelle Bildung, welche die Interpretation zum Mittel für Grammatik und Stilistik, Eloquenz und Wohlredenheit macht.

Die rechte Interpretation bringt nicht bloß einen Complex von materiellen und formellen Einzelheiten, übt nicht bloß formelle Fertigkeiten, sondern gibt dem jugendlichen Geist in dem Einzelnen allgemeine Formen, Typen der Humanität, bildet Sinn, Auge und Interesse für die Auffassung der Menschennatur, der ganzen geschichtlichen und ethischen Welt, entwickelt eine dahingehende Stimmung und Fähigkeit, welche habituell und sich selbstthätig fortbildend auch höhern Gegenständen und Aufgaben gewachsen wird. Das ist die didactische Kunst, die zu wahrhaft practischen Resultaten führt. In diesem Sinn und mit ausdrücklicher Beziehung auf die angedeuteten Gegensätze faßte Nitzsch den Begriff der formellen Bildung.

Persönlichkeit ist das τέλος alles Menschlichen, formelle Bildung als Bildung der ganzen geistigen und seelischen Persönlichkeit ist daher auch in der Pädagogik der höchste Begriff. Sie steht im Gegensatz gegen eine Beschränkung in unmittelbarer Beziehung auf einen speciellen Beruf, für einen particularen Dienst, so wie gegen eine abstracte oder encyclopädische Wissenschaftlichkeit, gegen jede Wisserei d. h. schlechtes, unfruchtbares, der Persönlichkeit äußerliches Wissen. Nun steht aber die Person nicht isolirt, sondern ist zum Dienst für eine bestimmte Gemeinschaft, nicht bloß in particularen Thätigkeiten, sondern auch mit ihrem ganzen Dasein, ihrer ganzen Kraft und Gesinnung berufen, sie steht nicht im leeren Raum, sondern in ganz bestimmten realen Zusammenhängen, sie hat eine historische Gestalt, damit ist ein ethisch begrenztes Ziel der Bildung und ein historisch bestimmter Inhalt der Mittel gefordert. Diese letztere Beziehung wird von dem Ausdruck nicht getroffen, obwohl der Begriff selbst, in seiner Tiefe und Totalität gefaßt, über sich selbst hinaus und zu dieser Bestimmung hin treibt. Ich nenne daher den Ausdruck „formelle Bildung", als im Sinne der höchsten didactischen Norm, verfehlt, aber die im Hintergrunde bestimmende Anschauung ist eine durchaus richtige. Ueberall forderte Nitzsch einen Unterricht, der zur Auffassung und zum Verständniß des historischen Objects führt. Der historisch und ethisch bestimmte Gegenstand soll dem Geiste angeeignet werden und im Innern herrschen, nicht als bloßes Bildungsmittel für das Subject ver-

wendet werden. Die rechte Bildung verbraucht den Gegenstand nicht bloß zur Weckung und Uebung der geistigen Kraft, als Mittel, an welchem geistige Operationen vollzogen werden.

Das Stichwort formelle Bildung, geistige Gymnastik ist um so gefährlicher, weil solche currente allgemeine Begriffe im Fortgange der Anwendung immer mehr von der Ursprünglichkeit der Anschauung verlieren und in einer alterirten und deteriorirten Auffassung mit einer wahrhaft tyrannischen Gewalt geistlos mechanisiren und einengen. Der grammatische, logische und, in der schlechtesten Richtung, der stilistische Formalismus, in welchem die Quelle anschaulicher, realer, in die Tiefe dringender und nachhaltiger Erkenntniß austrocknet, der für den tiefen und unendlichen Gehalt der Menschennatur und der ethischen Welt nur einen gewissen Kreis von Formeln, Phrasen, loci communes, Kategorieen überliefert, war Nitzsch durchaus fremd, er hat ihn niemals gefördert und dazu Veranlassung gegeben. Diese Unnatur, formelle Aufgeblasenheit und Leichtfertigkeit widersprach seinem ganzen Wesen, seiner Person und seiner wissenschaftlichen Richtung. Nichts ging ihm mehr ab, als die formelle Leichtigkeit, welche an sich von zweifelhaftem Werth ist. Immer, im Sprechen und im Schreiben, konnte man ihm ansehen, wie sich der Gedanke aus der innerlich vermittelten Anschauung und Erfassung des Gegenstandes, wohl zuweilen mühsam, hervorarbeitete, wie der schönste Ausdruck ihm dann erst gelang, wenn er innerlich erwärmt, was ihn erfüllte und was er anschaulich erkannte, aussprach. Die ganze Form seiner Darstellung, auch nach ihren Mängeln, hängt mit dieser Richtung zusammen. Sein ganzes wissenschaftliches Wesen war kerniges, reales, ernstes, in die Tiefe dringendes Wissen und Erkennen, nicht subjective Auffassung und Reflexion. Es war unmöglich, daß ein solcher Mann dem vulgären Formalismus das Wort redete. Er drang im Gymnasium auf Bildung zu ernster Wissenschaftlichkeit, auf Selbständigkeit des Denkens, Erkennens und der Anschauung, stand in einem scharfen, zornigen Gegensatz zu der Leichtigkeit, mit welcher Resultate überliefert und eine oberflächliche, unselbständige Bildung, das directe Gegentheil der gymnasialen Aufgabe, zu Wege gebracht wird, dieser Richtung setzte er mit vollem Nachdruck seine „formelle Bildung"

entgegen. Er bestand überall auf den Ernst der Wissenschaft, welche allein im Stande ist, Geist und Gemüth dauernd zu bewegen und in Besitz zu nehmen, die allein zu einer ersprießlichen Praxis, zur Befruchtung und Leitung des Lebens befähigt. Diese wird nur dadurch erreicht, daß die ganze Geisteskraft zur Selbstthätigkeit in Bewegung gesetzt wird (formelle Bildung), wenn der Geist nicht bloß ein Gefäß ist, in welches die Gegenstände des Wissens als fertige und dem Geist äußerliche und fremde Vorstellungen hinein gelegt werden, und dies ist nur möglich, wenn der Gegenstand gelehrt wird nach seiner Totalität und in seiner geschichtlichen Genesis, nach seinem Gehalt und in seiner formellen Verbindung, nicht in vermittelter Gestalt, die schon subjective Zuthat hat und in's Abstracte geht, sondern aus den Quellen (Interpretation), wenn nicht auf's abstract Allgemeine, das vor und ohne Anschauung des Concreten gegeben wird, sondern auf bestimmte Erfolge, sichere Anschauungen und Verständnisse, für welche eingestanden werden kann, auf bestimmte und genaue Kenntniß des Einzelnen ausgegangen wird. In der antiken Literatur ist durch scharfe und genaue selbstthätig gewonnene Kenntniß des Einzelnen nach Inhalt und Form fortzuschreiten zum Sinn und der Seele des Ganzen. So erhält das Allgemeine eine concrete, anschauliche Gestalt, die eine unendliche Nachwirkung im Geist übt zu tieferer Erfassung des Gegenstandes, zu selbstthätiger Fortbildung, während die formalistische und encyclopädische Weise, unfruchtbar und ohne nachwirkende Entwickelung, den Geist beschränkt und die Quelle einer fortströmenden Bildung ausdörrt, den innern Trieb und Sinn der Wahrheit tödtet. So gibt das Alterthum der Jugend die ihr gemäßen und faßlichen allgemeinen Formen der Menschennatur, ein in concreten Zügen illustrirtes Compendium der Humanität und der Ethik, tritt in die lebendige Gegenwart des Geistes, wird zu einem Bestandtheil unseres Lebens reproducirt und für die Aufgaben der Wirklichkeit präsent und fruchtbar. Durch eindringende und selbstthätige Auffassung des Einzelnen, des Linguistischen und Historischen, durch eine warme und sinnige Würdigung der antiken Anschauung und Darstellung, Denkweise und Gesinnung nach der Verwandtschaft

und dem Gegensatz unsers Lebens wird fortgeschritten zum Allgemeinen des ewig Menschlichen und ewig Präsenten, das allein den Geist bildet und practische Bedeutung hat. Das ist „formelle Bildung", linguistische und logische, dialectische und rhetorische, historische und reale, humane und ethische, das ist die Bildung des ganzen Menschen.

Neunter Brief.

Seelenbildung. — Denkflucht. — Objectivität der Methode.

Das Gymnasium ist eine Schule der Humanität. Die Gegenstände des Unterrichts bilden durch ihre Beziehung auf die Totalität des menschlichen Geistes ein einheitliches Ganzes. Die grammatische, logische, historische Seite des Unterrichts nimmt extensiv den meisten Raum ein. Wer gegen Akribie in diesen Beziehungen gleichgültig ist, untergräbt das Fundament der Bildung, baut in die leere Luft. Wer aber nicht dazu kommt, daß die Gegenstände nach ihrem innern Bande, ihrer Bedeutung und durchblickenden Idee den Geist des Lernenden berühren, bewegen, ihm eine Richtung und Gestalt geben, der meint, daß zusammen getragene Steine schon einen Tempel ausmachen. Das gilt für alle Stufen des Unterrichts, denn nur eine Totalität des Geistigen in einer concreten Gestalt bildet den Geist. Daß dies Ziel in allen Einzelheiten des Unterrichts erreicht werde, das ist eine Forderung an die didactische Methode. Unterrichten ist nicht eine mechanische, sondern immer eine auf die Totalität des Ziels gerichtete organische Action. Aber eine Bildung des Geistes, welchem der Inhalt als bloßes Object des Erkennens und willkürlicher theoretischer Thätigkeit gegenübersteht, ist noch nicht das Höchste. Die Entwickelung geistiger Kräfte muß eine bestimmte Richtung, eine straffe Einheit in dem Centrum der individuellen Persönlichkeit haben. Es muß die ethische Norm hinzukommen, die Beziehung auf die innerlich bestimmte Persönlichkeit, welcher der geistige Gehalt nicht bloß gegenübersteht, sondern einwohnt. Der Mensch muß, was er lernt und erkennt, nicht bloß besitzen,

sondern auch davon erfüllt und bestimmt sein, dann erst ist es sein Eigenthum, für das er einstehen kann, dann erst hat es eine characteristische einheitliche Gestalt, der seine Liebe angehört. Ueber diese didactische Norm sprach Nitzsch sich in Folgendem aus: „Es ist nicht gut, daß das Prädicat „geistreich“ unter uns eine so große Rolle spielt; das höchste Ziel, auch für den Unterricht, ist Seelenbildung, die der Seele, wie einem Instrument, einwohnende Stimmung für die höchsten Güter und Aufgaben der Menschheit.“ Seele ist das Höchste und Vornehmste der Menschennatur, ihr Centrum, die Persönlichkeit in ihrer Totalität, die den Geist einschließt. Was in der Seele wohnt, ist an der rechten Stelle, wo es innerer und persönlicher Besitz wird, den ganzen Menschen durchdringt und gestaltet; nur das, was die Seele bewegt, hat eine Beziehung zum Willen und Character, gibt der Bildung eine persönliche Einheit, in welcher alles Einzelne zusammen klingt, hat eine practische Bedeutung und befähigt zu einer persönlichen, ungetheilten Hingebung im Dienste für die Aufgaben der Menschheit. Der Unterricht hat also nicht bloß theoretische Bedeutung, geistige Operationen zu üben und Kenntnisse mitzutheilen, sondern steht unter einer ethischen Norm, Seelenbildung ist das höchste Ziel. Dieser dient auch die rechte Wissenschaft, welche nicht bloß Vorstellungen gibt, die der Geist besitzt, sondern das Innerste der Persönlichkeit mit einem ihr verwandten Gehalt erfüllt, die allein im Stande ist, Geist und Gemüth dauernd zu bewegen und für den Dienst der Menschheit zu stimmen und zu kräftigen. Das ist aber nicht die bloß subjective Spannung und Uebung, sondern die Richtung der Erkenntniß und des Interesses auf den Gehalt der Menschennatur und des ethischen Lebens, die mit allem wahrhaft Menschlichen genährt, für die höchsten Aufgaben und Güter der Gegenwart, für alles Menschliche Sinn und Herz hat. Auch wo Nitzsch Admonitionen über Einzelheiten des Unterrichts gab, wurden sie nicht in den Grenzen einer isolirten didactischen Theorie gehalten, sondern in innere Beziehung auf das höchste Ziel, die Stimmung der Seele für die Güter und Aufgaben der Menschheit gestellt. Wo die Seele der antiken Welt und Gesinnung sichtbar wurde, da wurde er selbst warm, und man sah es ihm an, daß er freudig beistimmte,

wenn der Lehrer diese Saite des Unterrichts anschlug. Selbst in dem Elementarunterricht forderte er, daß die kleinen Sätze nicht bloß sprachlicher Uebung dienen, sondern daß der in ihnen dargebotene Inhalt faßlicher Lebensweisheit auch dem Verständniß und dem Gemüth des Knaben angeeignet werde.

Es ist hier nicht die Rede von subjectiven Stimmungen einer vorübergehenden Bewegung und Rührung. Wir gehen hier auch nicht ein auf die Aufgabe der Disciplin, sondern begrenzen unsere Erörterung auf die Mitte der gymnasialen Thätigkeit, den Unterricht. Unsere gesammten Culturzustände, die große Beweglichkeit und die vielen Gegensätze auf allen Gebieten des geistigen Lebens, die Herrschaft pädagogischer Richtungen, welche die hier angedeutete Aufgabe entweder ignoriren oder ihr sogar entgegen arbeiten, fordern dazu auf, daß wir die Bedeutung dieser pädagogischen Forderung klar in's Auge fassen. Vielseitigkeit, Reichthum an Kenntnissen und formelle Virtuosität sind als solche noch nicht mit dem verbunden, was wir wissenschaftlichen Character nennen, dienen als solche noch nicht einer geistig ausgeprägten Individualität, wo die Person für das einsteht, was erkannt und gedacht wird, wo die Liebe bei dem ist, was in der Erkenntniß ist. Was geistreich ist, ist als solches nicht dasselbe mit dem Wahren und ethisch Wirksamen. Das Wort hat eine schillernd bunte Mannigfaltigkeit des Sinns, überall bezeichnet es die Einwirkung des Gegenstandes auf die dafür geöffnete Empfänglichkeit, die thätige Beweglichkeit des Geistes im Wiedergeben dieses Reflexes; es ist ein Spiel des ethisch indifferenten, des bloß theoretisch sich verhaltenden Geistes, der mit Leichtigkeit Beziehungen der Gegenstände findet, ausspricht und geltend macht, ohne dafür innerlich gestimmt zu sein, practisch bewegt zu werden. Das Geistreiche als solches hat kein ethisches Motiv, ist ohne einheitliche und positive Richtung, ihm fehlt die Bewegung der Seele.

Für die didactische Aufgabe der „Seelenbildung" ergibt sich an den Unterricht die Forderung, daß für seine Disposition und Methode nicht bloß eine theoretische Bedeutung, sondern zugleich als höchstes Ziel und begrenzende und bestimmende Norm das ethische Moment, die Bildung der ganzen Persönlichkeit den Aus-

schlag gebe. Der Unterricht habe in allen seinen Momenten eine charactervolle innere Einheit, werde überall mit einer innern Bewegung ertheilt, die sich als der ethische Nerv durch das Ganze hindurchzieht, und mit dem Verständniß für die ethischen Momente der Gegenstände werde immer das Ziel, die Bildung des ganzen innern Menschen im Sinne getragen. Der Sinn und innere Rhythmus des Gymnasiums muß von diesem Gedanken durchdrungen sein, indem aus demselben alles Antinomistische und Eudämonistische, alle büreaukratische Forderungen und Anordnungen, welche eine Uniformität mit gewissen bloß theoretischen Maßen hinstellen und den eigenthümlichen Character der Thätigkeit beeinträchtigen, entfernt werden. Aus dem ganzen Gang des Gymnasiums in Unterricht, Disciplin, Festen muß sichtbar werden, daß es nicht bloß eine Anstalt für eine wissenschaftliche Propädeutik, sondern ein Organ unserer höchsten Lebensgemeinschaften ist und für den Dienst derselben vorbereitet.

Nitzsch warnte gegen eine Ausartung und Verkehrtheit des Unterrichts in derjenigen Richtung, welche über die Dürftigkeit des Formellen und des Encyclopädischen hinauszugehen bestrebt ist. Es ist eine didactische Forderung, daß der Gegenstand selbst in seiner Totalität, seiner reinen Gestalt und Unmittelbarkeit den Geist des Lernenden bewege und von ihm aufgefaßt werde, daß nicht an dessen Stelle Vermittelungen der Reflexion und subjective Zuthaten treten. Wir sollen mit eignen Augen sehen und mit eignen Ohren hören lehren. Die Culturzustände der Gegenwart sind der Art, daß diese Aufgabe eben so schwierig ist, als Beachtung verdient; sie erfordert von Seiten des Lehrenden noch mehr die Kunst des Zurückhaltens und Ansichhaltens, als positive Thätigkeit. „Wir leiden in unserer Zeit an der Denksucht", das war das warnende Wort, mit welchem er eine Ausartung der Didaxis, die grade der bewegteren Gymnasialpädagogik der Gegenwart angehört, bezeichnete und an die rechte Aufgabe einer gesunden und practisch und theoretisch fruchtbaren Bildung erinnerte. Wir sollen die Dinge sehen und auffassen, wie sie sind, das Auge Licht sein lassen, aber nicht an die Stelle der eignen Anschauung und Einsicht eine subjective Zuthat der eignen Reflexion oder das, was wir gehört und

gelernt haben, ein Urtheil, einen Begriff, eine Phrase, einen Namen, eine subjectiv vermittelte Auffassung stellen. Aus dem Gegenstande selbst soll die Erkenntniß ermittelt, nicht eine Vorstellung gegeben werden, wozu hinterher die Anschauung verschafft werden muß oder gänzlich ausbleibt. Die Intuition gibt mehr, als die subjective Analysis sucht; der Gegenstand selber soll angeschaut werden, damit wir ihm nachsinnen und nachdenken können. Wo das Streben nach universeller Bildung, nach einer Participation an den Resultaten der Wissenschaft und der gesammten geistigen Production unter der Herrschaft des Subjectivismus dahin gekommen ist, alles in Gedanken aufzulösen, über alles zu reflectiren, zu urtheilen, auch eine Meinung zu haben, da geht alle Production, Schönheit, Begeisterung, alle Selbständigkeit und Ursprünglichkeit im Auffassen und Schaffen verloren. Diese Abhängigkeit von der durch Reflexion vermittelten Behandlung der Gegenstände, welche die subjective Wahrheit und Kraft des individuellen Geistes beeinträchtigt und die Reinheit und Energie des Erkennens schwächt, die auch in unser Schulwesen eingedrungen ist, soll das Gymnasium als eine didactische Verkehrtheit erkennen, indem es nach seinem Begriff, seiner Tradition und seinen Mitteln recht eigentlich dazu berufen ist, sich von ihr frei zu halten und ihr entgegen zu wirken, eine auf die Anschauung des Objects gerichtete, dadurch sowohl begrenzte, als auch wirklich selbständige, productive und practisch ersprießliche Bildung zu pflegen und den Sinn dafür frisch zu erhalten.

Wir leiden an der Denksucht, an einer den Gegenstand überfliegenden Reflexion, die, anstatt den Gegenstand in seiner concreten Gestalt und Totalität aufzufassen und auf sich wirken zu lassen, zu einem Denken über denselben hinführt, an der Stelle der Einsicht abstrahirte und vermittelte Vorstellungen gibt, welchen die concrete Erfüllung und selbständige Anschauung fehlt, welcher die individuelle Operation des Denkens an dem Gegenstande mehr gilt, als die Erfüllung des Geistes mit productivem Gehalt, wie er allein durch Unterordnung unter den Gegenstand gewonnen wird. Ein Vorrath von fertigen Gedanken, welche ohne die Action der Anschauung und Production überliefert werden, abstrahirte Vorstellungen, Mei-

nungen, Reflexionen, die, aus allen Doctrinen zusammen strömend, der unmittelbaren Auffassung des Objects, dem eignen Sehen und Vernehmen im Wege stehen, aber der Subjectivität des Denkens schmeicheln, das sind Eigenschaften des Unterrichts, welche schweren Bedenken unterliegen. Es ist schwer für uns alle, deren Bildung eben dieser Zeit angehört, sich von dieser Richtung in der Didaxis frei zu machen, auch wenn das Abwegige und Verkehrte erkannt ist, zumal da gesetzliche Einrichtungen und Forderungen an das Gymnasium sie begünstigen, aber es bleibt uns immer die Aufgabe gestellt, dem zu begegnen, was Nitzsch Denksucht nannte, und statt des Denkens über den Gegenstand und an demselben auf ein Erkennen des Gegenstandes, ein sinniges und selbstthätiges Verweilen in demselben, auf Unterordnung des Subjects unter das Object in dem Ganzen der Methode und der Lehrverfassung hinzuwirken. Was ich meine, dazu eben sind uns die Alten gegeben, das sollen wir von ihnen lernen, deren Unbefangenheit, klare, auf die Sache gerichtete und begrenzte Sicherheit überall im Gegensatz zu der Unbestimmtheit, Unruhe und Transcendenz der Subjectivität, die der modernen Menschheit eigen ist, steht; es ist das, was Göthe gegenständliches Denken nennt, und was man an ihm selber gerühmt hat. Ich unterlasse hier eine erkenntnißtheoretische Begründung dieses didactischen Gegenstandes, die wir unserer Philosophie entnehmen könnten, und die wieder ein Beweis wäre, daß wir viel Gutes und Richtiges in der Theorie besitzen, mit welchem unsere Praxis, auch des Gymnasiums, in Widerspruch steht.

Wir sehen hier davon ab, wie weit die deutsche Cultur und die Literatur der Gegenwart den Character dieser Richtung an sich trägt, und beschränken uns auf die Gymnasialpädagogik. Diese ist in großem Umfange im Innersten davon tangirt und bestimmt. Der Satz: der Mensch ist das Maß der Dinge, in mannigfaltigen Variationen und Modificationen beherrscht in großer Ausdehnung die Praxis. Es ist zum Erschrecken, zu sehen, mit welcher Leichtfertigkeit, formellen Gewandtheit, subjectiven und objectiven Unwahrheit des Denkens und Darstellens die Jugend mit den Gegenständen umzugehen veranlaßt, angeleitet, selbst genöthigt wird. Die Fertigkeit eines beliebigen und von Außen aufgenommenen

Meinens und Denkens ohne alle Penetration des Gegenstandes, ohne Beziehung auf seine selbstthätige Auffassung und Erkenntniß steht mit dem Mangel an einem sichern, anschaulichen Wissen und an einem Resultat nachhaltiger Erkenntniß in schneidendem Contrast. Diese Uebung in einem überlieferten oder willkürlich gestalteten Denken, durch bloß formelle Thätigkeit, ohne die selbständige Anschauung und Auffassung des Objects steht im Contrast mit jugendlicher Art, stumpft den Sinn für Wahrheit ab, ist ohne nachhaltige productive Kraft, ist hohle, characterlose, widerliche Sophistik. Es ist ein Glück, daß die Natur des Geistes so viel Unverwüstlichkeit besitzt, daß die spätere Bildung durch ernste Wissenschaft und das Leben diese Unnatur abzuschütteln im Stande ist.

Wohl hat das Gymnasium die Aufgabe, den Sinn und das Innere seiner Gegenstände aufzuschließen, dadurch Geistesleben zu wecken und geistige Operationen zu üben, aber es soll weder Kenntnisse an der Stelle der Einsicht, noch Reflexion und Abstraction ohne und vor der Anschauung der Sache geben. Der Gegenstand soll nach seinen Momenten aufgefaßt werden und aus ihm sich der Gedanke erheben. Wir sollen immer fragen, ob es der Gegenstand selbst ist, der sich ausspricht, oder das Subject. Die Gedanken sollen nicht im leeren Raume schweben, ohne die Wirklichkeit des Objects zu berühren; der Gegenstand soll nicht in Gedanken verwandelt, sondern von demselben durchleuchtet werden, soll immer die Priorität vor der Subjectivität der Reflexion behalten, und an seine Stelle sollen nicht Begriffe oder gar bloße Worte gestellt werden. Es handelt sich um Erkenntniß, indem in das Innere und die Zusammenhänge des Gegenstandes eingedrungen wird, nicht um Gedanken, die über denselben hingehen oder von Außen heran gebracht werden. Das Gymnasium insbesondere muß überall seines pädagogischen Characters eingedenk sein und sich im Concreten des Einzelnen und des Speciellen halten und bedenken, daß, um zu theoretisiren und in's Allgemeine zu gehen, ein großer Vorrath von Kenntnissen und Anschauungen vorauszusetzen ist. Die subjectivistische Richtung der Bildung wird zum Mangel an ernstem und ungetrübtem Wahrheitssinn, der die Gegenstände gern los sein und an ihre Stelle Begriffe, Abstractionen, ja nur Worte

stellen möchte, sie überhebt sich über alles, ihrem Denken ist nichts zu hoch und zu tief, zu groß und zu fern, sie verlernt und läßt ungeübt die schwere und edle ars nesciendi, die scharfe Sonderung des Objectiven und des Subjectiven, des Verstandenen und des Nichtverstandenen.

Diese Strenge und Begrenztheit der Objectivität muß um so eindringender die ganze Methode beherrschen, je lebhafter das Bedürfniß anerkannt wird, über einen abstracten Formalismus und dürren Encyclopädismus hinauszugehen und auf einen geistig belebenden und bildenden Unterricht bedacht zu sein. Der Geschichtsunterricht stellt sich Anschauung, Verständniß und ethische Bewegung zur Aufgabe, aber alles, was zu einer reflectirenden Behandlung gehört, was in's Geschichtsphilosophische geht, ist fern zu halten oder doch mit der höchsten Sparsamkeit und Bedachtsamkeit auf das zu beschränken, was sich aus der Erkenntniß der Thatsachen wie mit Nothwendigkeit ergibt. Die Einführung in die antike und neue Literatur ist in einer klaren Begrenzung der Interpretationsaufgabe zu behandeln. Was der literargeschichtlichen, kritischen, ästhetischen Reflexion, der ethischen Combination, der Beziehung auf den Stand der Wissenschaft und der Literatur angehört, überhaupt alles, was über die Grenze des Objects hinausgeht, ist der Methode des Gymnasiums fremd, ist auf beiläufige, mit Vorsicht und Tact mitzutheilende Notizen oder bewegte Aeußerungen des Moments zu beschränken. Der Schüler werde in den Homer linguistisch, historisch, ethisch, nach allen Momenten der Interpretation eingeführt, aber die ganze kritische Frage gehört nicht in's Gymnasium. Führen ihn später Studien auf diese, so ist eine vertraute Bekanntschaft mit den homerischen Gedichten eine viel bessere Propädeutik dafür, als Notizen darüber, die dem Gymnasiasten mitgetheilt werden. Ich hörte einmal von einem Philologen das Urtheil: „Was muß das für ein Gymnasialunterricht gewesen sein, da war ein Schüler, der wußte gar nichts von der homerischen Frage!" Ich glaube, fast jeder Lehrer kommt gelegentlich auf dahin gehende Notizen, aber sie sind bloßes Beiwerk. Nitzsch äußerte sich einmal unmuthig über die ganze reflexionsmäßige Behandlung der Poesie und Literatur, auch mit pädagogischer Anwendung: „Nur

noch junge Leute, welchen das Glück zu Theil geworden ist, unbefangen geblieben zu sein, und etwa gebildete Frauen lesen noch den Homer mit poetischem Interesse, mit reiner Freude und Hingebung, den andern ist durch Kritik dieser Gesichtspunct entrückt und der Sinn dafür abgestumpft." Was in wissenschaftlicher Form für den Gereiften, der die Anschauung des Gegenstands besitzt und mit seinen Studien nachgehen kann, hohen Werth hat und Sinn und Verständniß für die Literatur und ihre historischen Zusammenhänge aufschließt und bildet, wird in der Schule zu einer Ueberlieferung hölzerner Notizen, hat ohne eine energische Anschauung des Objects und selbstthätige Mitarbeit keinen Werth, stört den Sinn für die Wahrheit und Selbständigkeit des Erkennens, die unmittelbare und unbefangene Wirkung der Totalität und Innerlichkeit des Gegenstandes und wird Mittel einer hohlen Reflexionsgeläufigkeit. Man will nicht anschauen, auffassen, erkennen, man sage auch, genießen, man will urtheilen, reflectiren, denken, man leidet an der Denksucht. Der Lehrer hat die Pflicht, die Productionen der Wissenschaft zu benutzen, sie in usum scholae zu einer tiefern und klareren Auffassung des Gegenstands zu verarbeiten; sie sind ihm Mittel für die Aufgabe der Schule, die erste, unmittelbare Einführung der Jugend in eine würdige und nothwendige Literatur, er benutze sie mit Tact und pädagogischem Sinn, lasse von dem Hintergrund seiner gelehrten Arbeit möglichst wenig erkennen, durch diese gelehrte Vermittelung hindurch gehend trete er wieder auf den Standpunct und in den Sinn der unbefangenen Jugend, die nicht Gegenstände der Forschung vor sich hat, sondern Quellen einer menschenwürdigen und für den practischen Dienst nothwendigen Bildung. Interpretation d. i. Einführung in die der Jugend gemäße Literatur nach Form, Inhalt und Gehalt, als Ausdruck des Sinns der Völker und Zeiten, der Menschheit ist die Mitte des Gymnasiums; in ihr ist ein prius, ein Uebergewicht des Objects über das Subject, der directe Gegensatz gegen alle Denksucht.

Dulcius ex ipso fonte bibuntur aquae, ruft Melanchthon freudig, wenn er in der neu aufgeschlossenen Literatur in unmittelbaren Verkehr mit der antiken Menschheit tritt. Etwas von der jugend-

lichen Freude und der Frische der Unmittelbarkeit, mit welcher in seinem Zeitalter die antike Literatur begrüßt und behandelt wurde, haben wir für das Gymnasium unserer Zeit nöthig. Wenn wieder der Grundsatz, daß die anschauliche und selbstthätige Kenntniß der antiken Welt das Ziel des Gymnasiums ist, die ganze Praxis und Methode desselben gestaltet und beherrscht, dann ist der Subjectivismus in allen Gestalten und Tendenzen beseitigt, dann kann von den alten Literaturen mehr mit selbständiger und bildender Auffassung zum bleibenden und nachwirkenden Besitz angeeignet werden, dann ist das Gymnasium eine Propädeutik ernster Wissenschaftlichkeit und eine Schule jeder höhern Geistesbildung in dem Sinn, der den Forderungen unsers nationalen Lebens entspricht, und „classische Bildung" wird in Deutschland wieder mit allgemeiner Hochschätzung den ihr gebührenden Platz einnehmen und das Gymnasium nicht mehr bloß die Aufgabe einer formellen Vorbereitung für Universitätsstudien haben, sondern im Dienst der edelsten Güter und der höchsten Aufgaben der Nation stehen.

Zehnter Brief.

Die nationale Bedeutung und Nothwendigkeit des Gymnasiums. — Die Realschule. — Nationale Erziehung.

Es ist eine nicht bloß für den Umfang der Thätigkeit, sondern auch für die innere Gestaltung des Gymnasiums nachtheilige Auffassung desselben, wenn die Aufgabe desselben als Vorbildung für die Betreibung von Universitätsstudien bezeichnet wird. Der vulgäre Formalismus des Gymnasialunterrichts hat in dieser Auffassung eine Hauptstütze. Die Bildung, welche das Gymnasium gibt, in ihrer formellen Richtung, ist eine allgemeine, abstracte Uebung des Geistes, die ihren Inhalt und ihre Bestimmtheit erst von den verschiedenen Wissenschaften der Universität empfängt, sie hat an sich und ohne diese keine rechte Bedeutung. Diese Auffassung des Gymnasiums und eine derselben entsprechende Gestaltung desselben hat den Kreis der gymnasialen Thätigkeit in bedeutendem Maße verengert. Man kam dahin, eine Gymnasialbildung ohne eine ihr folgende Ergänzung durch Universitätsstudien für eine durch und durch verfehlte zu erklären. Denselben Vorwurf in noch höherm Grade machte man consequenter Weise einer Bildung, welche auf einige Classen des Gymnasiums beschränkt wird. Eine pädagogische Anstalt, eine Schule, eine Classe hat aber einen ethischen Character, sie ist nur dann richtig organisirt und behandelt, wenn sie nicht bloß die Bedeutung einer Vorbereitung für eine höhere Stufe, für ein außer und über ihr stehendes Ziel hat; jede Schule und jede Stufe in ihr hat zugleich ihre Bedeutung in sich selbst und einen gewissen Abschluß, eine gewisse Totalität der Bildung. Die Einrichtung der Gymnasien wäre unverzeihlich, wenn die große Anzahl von Schülern, welche nicht auf die Uni-

versität kommen oder gar nur durch einige Classen gehen, eine verfehlte Bildung, eine bloß abstracte Uebung, welcher der rechte Gegenstand fehlt, gewönne. Wir haben allerdings Gymnasialeinrichtungen, welche den mechanischen Gesichtspunct der äußerlichen Beziehung des Niedern auf ein Höheres, der bloßen Vorbereitung für einen andern Bildungsgehalt vorwalten lassen. Man hört es von Gymnasiallehrern aussprechen, man will nur Schüler, welche durch das ganze Gymnasium gehen und es auf Universitätsstudien abgesehen haben, man will keine „Beiläufer", wie man sie nennt. Die nicht „studiren" wollen, werden als Nebenpersonen, denen man schon etwas nachlassen könne, als überlästig angesehen; man wäre sie gern los, man meint, sie stören die Einheit, sie trüben den Geist des echten Gymnasiums.

Das Gymnasium ist nach seiner Geschichte, wie nach seinem Begriff im Zusammenhange der Bedingungen und Forderungen des nationalen Lebens nicht eine Anstalt, eine gewisse Classe von Schülern für ihren speciellen Beruf vorzubereiten. Wäre das die Aufgabe, so müßte die Einrichtung desselben ohne Frage eine andere sein, als sie jetzt ist. Das Gymnasium hat eine eigenthümliche, nothwendige, durch nichts zu ersetzende Aufgabe für den ganzen Zusammenhang des nationalen Lebens. Wo diese nationale oder politische Bedeutung nicht in's Auge gefaßt wird, ist es nicht möglich, über seine Stellung in dem Zusammenhange des Schulwesens und über seine Einrichtung zu entscheiden. Das Gymnasium hat die Aufgabe, die Richtung auf geschichtlich ethische Erkenntniß und Gesinnung, das Bewußtsein von der Nothwendigkeit, den Gesetzen und Bedingungen einer geschichtlichen Entwickelung in Bezug auf die höchsten Güter und Aufgaben der Nation in der allgemeinen Gesinnung und Anerkennung des Volkslebens zu wecken und zu erhalten, die Quellen der von den schaffenden Anfängen der Geschichte und der nationalen Bildung aus durch die Jahrhunderte sich ergießenden Geistesströmungen in die Adern des deutschen Volkslebens hinüberzuführen, damit jede Generation von Frischem und aus den ursprünglichen Anfängen davon berührt werde. Das Gymnasium nach seiner historischen Gestalt und Entwickelung bleibt für alle Zeiten nothwendig, ja seine Bedeutung wächst mit dem immer

rascher werdenden Umschwunge der geistigen Bewegungen. Gymnasialbildung ist ein im Fortgange der Culturverhältnisse immer mehr nothwendiges Gegengewicht gegen Encyclopädismus und Utilitarismus, gegen formalistische und sophistische Bildung in jeder Gestalt, sie befähigt, wie Nitzsch sich ausdrückt, zu einer Revision der Intelligenz der Gegenwart. Es kann niemals eine Zeit eintreten, wo die Gymnasien veraltet, nicht mehr zeitgemäß, mit der Zeit verfallen sein werden. Diese Einwirkung des Gymnasiums ist aber nur dann möglich, wenn es extensiv und intensiv eine Macht ist, welche unmittelbar und mittelbar für die gesammte Cultur eine durchgreifende Bedeutung hat.

Das Gymnasium ist eine Schule der Humanität und des historischen Sinns. Beides steht in innerer Verbindung. Derjenige kann die Menschheit nicht wahrhaft in sich darstellen, welcher bloß der Mann eines Zeitalters oder gar der proteusartigen Gegenwart ist, der seine Bildung den Zeitströmungen, der Intelligenz der Gegenwart verdankt, sondern nur, welcher aus der Quelle der Zeitalter und der gesammten nationalen Cultur geschöpft und sich eine Anschauung von dem Werden und dem Gewordensein der Geschichte der Menschheit erworben hat. Eine Nation, die nicht über ihren natürlichen Gehalt und Character hinausgeht, kommt niemals zu einer humanen Entwickelung, und ein Zeitalter, das unter der Herrschaft der Gegenwart und der auf der Oberfläche derselben sich bewegenden Gedanken steht, das nicht Maße außer und über sich hat, nicht über sich hinausblicken kann, stagnirt und löſ't sich auf, wenn man auch noch so viel von Fortschritten der Civilisation redet und der Geschichte den Rücken zukehren zu dürfen glaubt. Die Bildung der Gegenwart, die Uebercultur der Zeit, bedarf grade einer Erfrischung, sie am wenigsten darf es von sich weisen, die erquickende und stärkende Morgenluft der antiken Menschheit, ein „wahres Stahlbad" zu athmen, die schöpferischen und für alle Zeiten nachwirkenden Principien der Cultur in dem Abbilde ihrer Literatur unmittelbar zu erkennen, auch einmal unter den einfachen und großen, durchsichtigen und inhaltsreichen Formen und Verhältnissen der ernsten, gedankenvollen, schaffenden antiken Welt zu verweilen und in ihnen heimisch zu sein. Diese Quelle der Humanität

und der Geschichte in die verwickelte, vielfach verschlungene, für sich nicht verständliche und den höchsten Aufgaben ungenügende Cultur der Gegenwart hinüberzuleiten, das ist die nationale Aufgabe des Gymnasiums.

Mit dieser historischen Aufgabe verband Nitzsch einen Satz, den er eben so unbefangen, als mit pädagogischem Maß geltend machte: „Das Gymnasium hat über der Geschichte der Menschenbildung nicht die Gegenwart zu vergessen und nicht die Schüler zu Thalessen zu machen." Das Ziel der geschichtlichen Bildung ist Bildung für die Gegenwart. Geschichtliche Bildung ist nicht dasselbe mit Bildung für historische Wissenschaftlichkeit, diese hat eine theoretische Bedeutung, jene eine ethische. In dieser ethischen Beziehung ist das Maß der Gegenstände und die Norm der Behandlung gegeben. Das gilt, was für die Gegenwart vorzüglich nachwirkt, belebend und befruchtend ist, was typische Bedeutung hat für die Erkenntniß der ethischen Welt der Gegenwart. Grade in Deutschland ist die Figur des Thales nicht selten, der den ganzen Horizont der Historie überblickt und das Nächste und Nothwendige, was vor ihm liegt, nach seinen Grenzen und Maßen, seiner practischen Bedeutung und ethischen Forderung nicht versteht. Geschichte ist die Bewegung bis in die lebendige Gegenwart hinein, die sich der Zukunft zuwendet, die Bildung für diese ist das practische Ziel. Aller Inhalt des Gymnasiums dient diesem, und daraus ergibt sich auch an höchster Stelle der Unterschied der theoretischen und der pädagogischen Behandlung in Begrenzung und Methode.

Was der antiken Literatur ihren Platz im Gymnasium ursprünglich verschafft hat, sichert ihr denselben für alle Folge, die Bedeutung der Griechen und Römer in der Geschichte der Humanität. Hier sind die schaffenden Anfänge der Cultur, Productionen, die in den Principien zugleich etwas Weckendes, Vorbildliches, Normirendes, Erfrischendes für alle Zeiten behalten; und die Einwirkung, welche sie in dieser Richtung auf die nachfolgenden Zeiten und Völker geübt haben, ist auch für die Gegenwart weder erschöpft, noch ungültig. Wäre nur die culturhistorische Ansicht, daß die Geschichte ein Fortschritt in grader Linie ist, in welchem

jedes Spätere das Frühere als abgethan und überwunden hinter sich läßt, allgemeiner überwunden, so wäre damit der Sinn für gymnasiale Bildung und die Erkenntniß von ihrer Nothwendigkeit vorbereitet und die hauptsächlichen Widersprüche dagegen würden verstummen. Humanität und Cultur sind nicht allein durch die Mittel und den Gehalt der Gegenwart bedingt, eine unmittelbare fortgehende Einwirkung der schöpferischen Anfänge derselben ist für die Gegenwart aller Zeiten nothwendig. Die Bibel ist das Buch der Völker und der Zeiten, dessen unmittelbare Wirksamkeit für jede Gegenwart nothwendig ist, dessen Bedeutung nicht abnimmt, das niemals ein bloß historisches Document werden wird. Eine ähnliche Stellung zur weltlichen Cultur hat die antike Literatur, sie ist regulirend, normirend, erfrischend, ihre Nothwendigkeit nimmt nicht ab, wenn auch die Weise ihrer Einwirkung im Wechsel der Zeiten eine andere wird. Die Cultur der antiken Menschheit ist zugleich mit ihrer humanen Universalität in engen Grenzen abgeschlossen, hat in diesen und durch diese eine charactervolle Vollendung, Energie und Verständlichkeit, welche ihr eine propädeutische Bedeutung für die Cultur aller Zeiten gibt, die nicht erwünschter gedacht werden könnte; sie ist deshalb für immer ein pädagogischer Erwerb. Beide Momente also, das historisch-ethische Bedürfniß und das pädagogische Maß weisen auf die antike Literatur als den hauptsächlichen Inhalt des Gymnasiums hin. Sie ist nothwendig zu einer Bildung für die Gegenwart, um durch einen Einblick in die Principien der Cultur zu einer Erkenntniß der viel verwickelteren Verhältnisse späterer Zeiten und der Gegenwart zu befähigen, um aus der Anschauung der ursprünglichen Productionen eine fortgehende Erfrischung unserer Culturzustände zu gewinnen. Sie ist der Jugend verständlich, ihrer Kraft erreichbar und zugleich empor hebend und charactervoll bildend. So behauptet die antike Literatur ihre Stellung im Gymnasium nicht bloß als Bildungsmittel oder zu einer historischen Kenntniß, sondern als nothwendiger Bestandtheil einer gesunden und selbständigen humanistischen Bildung. In der antiken Welt, der Jugend des Menschengeschlechts, muß unsre gymnasiale Jugend eine geistige Heimath haben, deren Gestalten und ethische Zusammenhänge

in den Jahren, wo das Auge sich für die Erkenntniß der Menschennatur öffnet und übt, anschauen und in sich aufnehmen und von hier aus gekräftigt und innerlich gestimmt in die verwickelteren und inhaltsreicheren Gebiete späterer Zeiten übergehen.

Wie weit, auf welche didactische Weise, ob auch sprachlich das Gymnasium in das Mittelalter einzuführen hat, soll hier nicht erörtert werden. Ein Einblick in das schwer verständliche, durch Gegensätze gespaltene, an Werden reiche, wunderbare Wesen und Leben des Mittelalters ist nothwendig, besonders auch vom politischen und socialen Standpuncte der Bewegungen der Gegenwart und im Sinn einer nationalen Bildung. Der deutsche und der historische Unterricht sind darauf hingewiesen. Mit einer encyclopädischen, vermittelten, anschauungslosen Notiz wird nicht das, was nöthig ist, gegeben. Auch dies ist ein Gegenstand, für welchen nicht ein theoretisches, am wenigsten ein formalistisches Maß, sondern allein das historisch ethische und das nationale uns leiten kann, das Richtige zu finden. Ich nenne Einzelnes als Beispiel dessen, was einer Erweiterung bedarf. Unser herrliches Nibelungenlied ist dem Gymnasium unentbehrlich. Wo Denkmäler mittelalterlicher Kunst und Geschichte erreichbar sind, darf nicht unterlassen werden, die Schüler zu einer sinnigen und verständigen Betrachtung derselben anzuleiten. Was an Sitten und Einrichtungen, so weit sie dem Schüler nahe treten und verständlich sind, aus dem Mittelalter in der Gegenwart sich erhalten hat, muß historisch verständlich werden. Chroniken der Stadt und der Provinz, etwa in einer Bearbeitung, sind für Schüler eine geeignete Lectüre und eine der besten Uebungen des historischen Sinns. Ich nenne für Dithmarschen den Neocorus. Aus der Weite in die Enge! In dem Einzelnen das Allgemeine, in dem Besondern den Sinn des Ganzen erkennen, das hat nachhaltige Wirkung, das ist gymnastale Methode. Wir sollen nicht alles, was theoretischen Werth hat, lehren wollen, auch nicht allen Geistern ein und dasselbe zumuthen. Alles in unserer gymnastalen Einrichtung mahnt uns daran, daß wir auf Maß bedacht seien.

Die Bildung des Gymnasiums ist für die Gegenwart. Daraus ergibt sich, daß die historischen Endpuncte, die Principien,

welche in der antiken Cultur enthalten sind, und der Gehalt der Gegenwart die Hauptsache sind. Sie stehen zu einander in der Beziehung des Gegensatzes, der gegenseitigen Erläuterung und Ergänzung. Die nationale Literatur seit Lessing und Klopstock mit Auswahl nach pädagogischem Maß ist ein nothwendiger Bestandtheil des Gymnasiums. Der Schüler muß einen Einblick in die Geschichte des gegenwärtigen Zeitalters thun, Land und Leute seiner Heimath und seines Vaterlands kennen. Auf neue Sprachen und Literaturen ist Bedacht zu nehmen.

So umfaßt das Gymnasium eine große Mannigfaltigkeit von Gegenständen historischen Gehalts, und niemand kann behaupten, daß irgend etwas davon erläßlich ist. Groß ist die Gefahr der Vielthuerei, der Vielwisserei, der schlechtesten Art des Wissens. Immer aber muß die Regel gelten, daß die Schule an jeder Stelle Tüchtiges leiste und fordere. Was einer weiß, muß er aus dem Grunde verstehen. Eine ganz andere Basis hat der, welcher auf begrenzten Gebieten und in untergeordneten Maßen es bis zur Sicherheit gebracht, als wer in viele Dinge hineingesehen, sie aber nicht sicher und gründlich erfaßt hat. Oberflächliche und flüchtige Kenntniß dient nicht der Bildung, stört die Sicherheit und Energie des Handelns. Charactervolle Bildung ist die Aufgabe des Gymnasiums, nicht bloß Vorrath an Kenntnissen. Alle Erfolge dafür beruhen aber auf Selbstthätigkeit, auf Lust und Liebe, diese hängen aber mit der eigenthümlichen Begabung, ihrer Richtung und ihren Grenzen zusammen. Non omnia possumus omnes. Rechte Bildung schließt immer eine gewisse Universalität ein, aber nicht ein Gleichmaß von Kenntnissen. Diese lassen sich allenfalls messen, aber nicht Bildung. Wenn nun durch die große Mannigfaltigkeit von Gegenständen, welche das Gymnasium der Gegenwart nothwendig braucht, die rechten Erfolge für eine charactervolle Bildung beeinträchtigt werden, so ist es Aufgabe vorzüglich der Unterrichtsbehörde, diesem schweren Schaden entgegen zu wirken. In dieser Beziehung halte ich zwei Momente für nothwendig. Das eine ist so sehr im Widerspruch mit der ganzen Richtung der jetzigen Gesetzgebung und Administration des Gymnasialwesens, daß, obwohl es eine so dringende Forderung aller pädagogischen Principien ist, daß man das

Auge nicht dagegen verschließen kann, dessen Realisirung nicht als nahe gehofft werden kann. Es gelte nicht für die Schüler die Forderung des gleichen Maßes aller Gegenstände als das normale Ziel, sondern, indem die Grenzen des Nothwendigen im Einzelnen eingehalten werden, werden an jeden Schüler nach seiner Eigenthümlichkeit individuelle Maße angelegt. Der Forderung der Gründlichkeit geschieht dadurch kein Abbruch, indem diese auf die Stufen des Maßes der Gegenstände zu beziehen ist. Es kommt überall mehr auf die Sicherheit und Gründlichkeit des Wissens in seinen individuellen Grenzen, als auf die Ausdehnung desselben an. Dieser Grundsatz mit seinen Consequenzen und Zusammenhängen fordert eine Selbständigkeit des einzelnen Gymnasiums und eine Unabhängigkeit von uniformirenden, auf eine totale Gleichheit in allen Einzelheiten gerichteten Bestimmungen, ein selfgovernement, und darin ist das in allen Beziehungen der Sache gemäße Verhältniß enthalten, daß das Maturitätszeugniß nicht von einer vorgeschriebenen Prüfung abhänge, sondern der unmittelbaren Autorität des einzelnen Gymnasiums zurückgegeben werde. Unter dieser Bedingung allein ist das erreichbar, was hier als unerläßliche pädagogische Forderung ausgesprochen ist. Das Zweite ist, daß die ganze Disposition und Methode des Gymnasiums an höchster Stelle nicht von einem theoretischen, sondern von einem historisch ethischen Princip bestimmt werde. Daraus ergibt sich eine feste Einheit des Ganzen, ein belebender Mittelpunct, eine principielle Begrenzung des Stoffs, eine Concentration und Energie der ganzen Thätigkeit.

Es entsteht eine Alteration der allgemeinen Volksbildung und Gesinnung, welche nicht unterschätzt werden darf, wenn das Gymnasium die ihm gebührende Stellung im Ganzen des Volkslebens verliert, wenn es intensiv und extensiv eine solche Beschränkung hat, daß es nicht mehr eine durchgreifende Einwirkung auf die nationale Cultur übt, dagegen sogenannte realistische Richtungen nicht bloß einzelne Bedürfnisse befriedigen, wofür sie gewiß nothwendig sind, sondern im Ganzen und Großen der Cultur einen bestimmenden Einfluß üben. Wir haben für die Entscheidung pädagogischer Fragen nicht bloß die Einwirkung der verschiedenen

pädagogischen Richtungen, ihrer Anstalten und Methoden auf die Einzelnen, welche dorther ihre Bildung bekommen, in Rechnung zu nehmen, sondern auch ein gewißes Maß der Abhängigkeit der nationalen Cultur von der Gestaltung des Unterrichtswesens. Die Pädagogik in ihrer Beziehung zur Politik hat grade diese Bedeutung des Schulwesens vorzüglich in's Auge zu fassen und dafür Sorge zu tragen, daß das Gymnasium seine nationale Aufgabe erfülle, die ihm im Gange unserer Geschichte zugewiesen ist, daß es nicht bloß formalistisch und propädeutisch gestaltet werde, sondern eine innere, intensive und concrete Totalität der Bildung erstrebe und in Verbindung damit der Kreis seiner Thätigkeit nicht noch mehr eingeengt, vielmehr so erweitert werde, daß eine durchgreifende Einwirkung auf die nationale Bildung und Gesinnung immer mehr möglich wird. Es spricht sich in der ganzen geistigen Richtung und allgemeinen Gesinnung einer Stadt, einer Provinz, in der Bildung der Stände, die über das Maß der Volksschule hinausgeht, einiger Maßen aus, ob und wie weit das Gymnasium seiner nationalen Aufgabe unmittelbar und mittelbar genügt habe. Ich glaube auch auf die Beistimmung von Realschullehrern rechnen zu dürfen, wenn ich die Behauptung ausspreche, daß diejenige geistige Richtung, welche dem Gymnasium angehört, welche es nach seinen Mitteln zu fördern, so weit pädagogische Thätigkeit es vermag, allein im Stande ist, die nationale Cultur beherrschen soll, daß die Realschule an dieser Richtung mittelbar participirt, an sich aber den Bedürfnissen einzelner Stände und Berufsarten dient, daß beide Anstalten also in ihrer Beziehung zur nationalen Cultur nicht zu parallelisiren sind.

Es ist für die nationale Cultur nicht günstig, wenn sociale Zustände, namentlich ein das Innere des Volkslebens bestimmendes Uebergewicht der Industrie, materialistische Richtungen, kosmopolitische Aufklärung dem realistischen Schulwesen ein inneres Uebergewicht verschaffen, wo die gymnastale Bildung, auf einen engen Kreis beschränkt, ihren Einfluß auf die allgemeine Gesinnung und Geistesrichtung verliert und eine allgemeine Unkunde, ja Geringschätzung ihrer Bedeutung entsteht. Der allgemeinen Bildung wird dadurch die geschichtliche Wurzel abgeschnitten und alle productive

Lebenskraft entzogen, sie verliert ihren Zusammenhang mit den höchsten nationalen Gütern und Aufgaben, den ethisch historischen Character, es entsteht eine Cultur der Civilisation der nächsten Gegenwart, der Intelligenz des Tags, eines abstracten Kosmopolitismus, selbst wo nationale Phrasen nicht fehlen. Es sind unerfreuliche Zustände, wo die gymnasiale Bildung in der allgemeinen Meinung nur deshalb eine Bedeutung hat, weil sie nun einmal als Vorbereitung für den öffentlichen Dienst nöthig ist, mehr durch die Forderung des Gesetzes aufrecht erhalten, als in Anerkennung ihres selbständigen Werths und ihrer Nothwendigkeit erstrebt wird, wo politisch und social einflußreiche Stände, welche das Gesetz nicht darauf hinweis't, ihr den Rücken zuwenden. Es fehlt in Deutschland gar nicht an Verhältnissen, wo den öconomisch unabhängigsten, reichsten Ständen, die eine einflußreiche Stelle im Volksleben einnehmen, Industriellen, selbst großen Grundbesitzern, nicht bloß Parvenüs, bei denen es begreiflich ist, gymnasiale Bildung als gleichgültig, für sie ungehörig und unnöthig gilt und die geistige Richtung, deren pädagogische Förderung als specifische Aufgabe dem Gymnasium zu vindiciren ist, im Allgemeinen völlig fremd ist. Es ist nicht die Regel, daß diese, denen eine bedeutende sociale und politische Aufgabe und Einwirkung zukommt, die alle Mittel zum Erwerb einer freien und gründlichen Schulbildung besitzen, denen das Bedürfniß eines ihrem Stande und ihrer Lebensaufgabe gemäßen Unterrichts fühlbar sein sollte, ihre Söhne auf ein Gymnasium schicken. Die geringe Besoldung und die Abhängigkeit des Dienstes lassen ihnen ein öffentliches Amt nicht wünschenswerth erscheinen, und gymnasiale Bildung hat ihnen ausschließlich die Bedeutung einer Vorbereitung und einer gesetzlichen Forderung für dieses. Beamte und der weniger begüterte Adel stellen einen großen Theil des Gymnasialcontingents, dazu kommt eine Anzahl Schüler aus niedern Ständen, auch solche, die innerlich nicht berufen sind, zumal wenn ein Reichthum von Beneficien und eine schlaffe und unverständige Disciplin sie anlocken und fördern. So verliert das Gymnasium seine nationale Bedeutung, wird eine Specialanstalt für gewisse Berufsarten, ein Mittel, um im öffentlichen Dienst Brod zu finden.

Es war nothwendig, die Zahl der lateinischen Schulen, gymnasialer Anstalten in verschiedener Gestalt herabzusetzen, weil sie den pädagogischen Ansprüchen an ihrer Stelle nicht genügten, aber zugleich damit ist unterlassen, so viel, als das allgemeine Ziel der gymnasialen Bildung forderte, zu erhalten und in einer wirklich zeitgemäßen Gestalt herzustellen. Es gibt volkreiche und betriebsame Städte, welche kein Gymnasium besitzen. Noch zu wenig ist darauf Bedacht genommen, an Orten, welche nicht das Bedürfniß und die Möglichkeit eines ganzen Gymnasiums haben, progymnasiale Anstalten zu errichten, während für alle pädagogischen Richtungen, die der gymnasialen entgegen sind, ein allgemeines Vorurtheil eifrig Partei nimmt. In welchem Umfange das Gymnasium selbst das Bewußtsein seiner nationalen Aufgabe verloren hatte, dadurch seine Disposition und Methode alterirt und die Einschränkung seiner Wirksamkeit bedingt war, wie viel auf diese Zustände die Allgemeinheit der kosmopolitischen und unhistorischen Gesinnung der Zeit gewirkt hat, soll hier nicht ausgeführt werden. Das steht ohne Widerspruch fest, daß das Gymnasium nur dadurch seine eigenthümliche Gestalt erhalten und die ganze Energie seiner Thätigkeit entfalten kann, wenn seine Stellung, Einrichtung, Gehalt und Methode von dem Gesichtspunct seiner nationalen Aufgabe klar und energisch bestimmt werden.

Ich bin weit davon entfernt, die Bildung eines Mannes nach einem gewissen philologischen Apparat und gymnasialen Fertigkeiten zu messen, ich habe diejenige geistige Richtung im Sinn, welche allein aus den Mitteln des Gymnasiums sich ergibt und aus diesen ebensowohl mittelbar, als unmittelbar gewonnen wird. Aber die Quelle dieser Bildung versiegt mehr und mehr, wenn die eigenthümliche nationale Bedeutung des Gymnasiums verkannt und seine Wirksamkeit verkümmert wird. Um die nationale Bedeutung des Gymnasiums zu erkennen, darf man nicht einzelne Personen, diese realistisch oder sonst wie, jene gymnasial gebildet, ebensowenig die Leistungen einzelner Gymnasien und einzelner Realschulen parallelisiren und zum Ausgangspuncte des Maßes nehmen, überall nicht die beliebte Methode anwenden, wo man für seine Behauptung gute Beispiele, für die entgegengesetzte schlechte vorführt. Es ist

gar nicht selten, daß ein „realistisch" gebildeter Mann und eine Realschule mehr, viel mehr von der geistigen Richtung und Bildung in sich tragen, welche wir dem Gymnasium beilegen, als selbst vortreffliche Schüler eines Gymnasiums und einzelne Gymnasien. Es kommt darauf an, daß das Gymnasialwesen eines Landes diejenige innere und äußere Stellung, diejenige Disposition und Richtung, Methode und Stimmung habe, wodurch es in den Stand gesetzt wird, das pädagogische Organ der höchsten nationalen Güter und Aufgaben zu werden und diejenige geistige Substanz, deren Erhaltung und Aneignung ihm eigenthümlich ist, in der allgemeinen Gesinnung zur Herrschaft zu bringen. Das ist die Aufgabe, welche in der Gegenwart für die politische Pädagogik die höchste Bedeutung hat.

Nitzsch's pädagogische Virtuosität ist nach seiner Persönlichkeit und wissenschaftlichen Bildung auf das Gymnasium beschränkt. Es ist zu bezweifeln, ob es ihm gelungen wäre, auf andern Gebieten des Schulwesens etwas Ersprießliches zu leisten. Dies Fehlen einer pädagogischen Universalität beruht aber in einem großen Vorzug seiner wissenschaftlichen und persönlichen Eigenthümlichkeit und seiner pädagogischen Thätigkeit. Es ist das Sein aus einem Stück, die völlige Einheit und Wechselwirkung seiner wissenschaftlichen Aufgabe und Richtung und seiner pädagogischen Anschauung und Thätigkeit. Seine Wirksamkeit ist, weil er seine ganze Person an sie setzt, um so sicherer, energischer, hat im Einzelnen und Ganzen mehr nachhaltig schaffende Erfolge. So viel ich beobachtet habe, fehlte ihm die Kunst des Regulirens und Organisirens in's Ganze, wofür die Allgemeinheit pädagogischer Gesichtspuncte erforderlich ist und mehr ein theoretisches, als ein persönliches Verhältniß zu denselben sich betheiligt. Das Schulwesen in seiner Gesammtheit schließt eine solche Verschiedenheit in sich, daß ein und derselbe Mann, sobald es über theoretische Auffassung hinausgeht, es nicht gleichmäßig, mit derselben innern Theilnahme und Virtuosität umfassen kann. Besonders ist der Gegensatz der Realschule und des Gymnasiums so groß, daß eine Gleichheit der Kunde, der Befähigung des Wirkens, der Liebe für beide in einem Mann nicht verbunden gedacht werden kann. Es ist nicht möglich, daß ein Mann,

der von Haus aus, mit Ueberzeugung und Hingebung Gymnasiallehrer ist, mit gleichen Erfolgen an einer Realschule wirke. Es ist vor allen Dingen nöthig, daß die Pädagogen nicht mit dem Geist ihres Amts zerfallen.

Ich habe wiederholt und zu verschiedenen Zeiten mit Nitzsch über die Bedeutung der Realschule und die ihr zukommende Stellung verhandelt. Realistische Tendenzen haben eben so oft ihren Ausgang in der allgemeinen Gesinnung, welcher der Sinn der gymnasialen Bildung fremd oder zuwider ist, als in der Beziehung auf das Bedürfniß der einzelnen Schüler nach ihrer Eigenthümlichkeit und für ihren Beruf und auf die Grenzen, welche durch die äußern Verhältnisse gegeben sind. Unter Mitwirkung solcher Umstände hatte ich mich ziemlich erregt gegen eine Nothwendigkeit von Realschulen ausgesprochen. Nitzsch begründete seine Ansicht von einer principiellen Nothwendigkeit der Realschule neben dem Gymnasium durch eine Unterscheidung von zwei Classen von Menschen nach einer ursprünglichen geistigen Richtung und einem derselben entsprechenden Beruf nach der Kategorie des homme qui pense und des homme qui fait. Ich konnte diese Unterscheidung nicht zugeben, da das penser und das faire keinen exclusiven Gegensatz bilden und nothwendig verbunden werden müssen, eine solche Auffassung mehr dem platonischen Staat, als unserer Ansicht von der Menschennatur angehöre. Vortrefflich aber war, was er aus der practischen Wirklichkeit erinnerte, daß er zwei deutsche Realschulen kennen gelernt habe, welche in der Weise, wie sie die ethische Aufgabe der Schule im deutschen und historischen Unterricht behandelten, dem Gymnasium zum Vorbilde und zur Mahnung dienen könnten. Später bestimmte er den Unterschied näher so: Die Bürgerschule vermittelt das Verstehen der Resultate, die für die Gegenwart fertige Intelligenz, die directe Kenntniß und Bildung aus der Gegenwart und ihren Mitteln für die Gegenwart und den Gebrauch des homme qui fait. Das Gymnasium dagegen steht mit seinem wesentlichen Gehalt und principiell nicht in der Gegenwart, sondern in der Geschichte, nicht in der vergangenen, abgethanen, sondern der Geschichte, die in ihrem Product noch jetzt gegenwärtig und lebendig ist, die für alle Zeiten erfunden und

geschaffen, die maßgebenden Principien der menschlichen Cultur producirt hat. Das Gymnasium weckt „Gedankenleben aus der Geschichte des Menschengeistes," wodurch allein „Befähigung entsteht, an den Fortschritten der Geschichte leitenden und thätigen Antheil zu nehmen, ein Verständniß dafür zu gewinnen, es schöpft aus den Quellen der Menschenbildung und befähigt so zu „einer Revision der Intelligenz der Gegenwart." Diese geschichtliche Bildung des Gymnasiums hat also ebenfalls ihr Ziel in der Gegenwart, für die Erkenntniß derselben, des Allgemeinen und Ewigen der Gesetze und der Aufgaben des Menschenlebens und für die Thätigkeit in ihrem Dienst.

Es kann nicht anders sein, das Ziel und der Inhalt aller Schulen ohne Unterschied sind dem Wesen nach gleich. Es handelt sich um den Unterschied der Vertiefung, Selbständigkeit, Bewußtheit der Bildung, und es ist unbestreitbar, daß in dieser Beziehung dem Gymnasium der Vorzug zukommt, es ergibt sich die Consequenz, daß der Richtung des Gymnasiums die durchgreifende Herrschaft in der nationalen Cultur gebührt. Ueber die Frage, welche Schüler dem Gymnasium und welche der Realschule zuzuweisen sind, entscheidet also nicht das Princip dieser Schulen, sondern allein das äußere Bedürfniß, und wo dies nicht beschränkend wirkt, fällt die Entscheidung überall, wo es sich um eine über die Grenzen der Volksschule hinausgehende Bildung handelt, für das Gymnasium aus. Es soll diese Frage hier nur so weit berührt werden, als die Bedeutung dieser Schrift veranlaßt. Die letzte Entscheidung liegt mehr in culturhistorischen und ethischen, als in speciell pädagogischen Principien. Ich muß aber nach meiner Beobachtung hervorheben, daß auf dem Gebiet des Realschulwesens, während es in seinen Principien schwankt und zu sehr von Zeitströmungen und Forderungen und Meinungen des Publicums bestimmt wird, viel Regsamkeit und erfinderischer Trieb herrscht und in der Methode des Einzelnen viel Erfreuliches geleistet ist, welches gegen die Stagnation und Gedankenlosigkeit gymnasialer Methoden heilsam zu wirken geeignet ist.

Die Bewegungen des Jahrs 1848 erschütterten in der Tiefe meine Ansicht von deutschen Zuständen. Ich hatte den Stand der

allgemeinen deutschen Cultur, wohl mehr nach dem Bilde, das sich aus der Beschäftigung mit deutscher Literatur und Wissenschaft in ihrer besten Gestalt, als aus der Anschauung der Wirklichkeit ergibt, und nach überwiegend theoretischen Maßen sehr hochgeschätzt, ganz anders, als in den Begebenheiten dieser Zeit zu Tage trat. Ich hatte die Richtung und die Zustände des deutschen Gymnasialwesens in meinem Sinn sehr hoch gehalten; mit der Veränderung des Maßes und des Urtheils über die gesammte deutsche Volksbildung wurde auch diese Auffassung in mir erschüttert. Es ist schmerzhaft und schwer, eine mit dem ganzen Gange des geistigen Lebens verwachsene Ansicht, noch dazu, wenn sie den Gegenstand des Lebensberufs betrifft, aufzugeben, aber im Angesicht der erschütternden Erlebnisse richtete ich meine Meditationen und Studien, nicht nach den Impulsen der Theorie und der Wissenschaft und des Ganges der hergebrachten Praxis, sondern nach dem Motiv der geschichtlichen und nationalen Wirklichkeit auf eine Revision meiner gymnastalen Ansicht. Ich darf nicht sagen, daß ich nöthig hatte, mich principiell „umzudenken.“ Aber Principien sind für die Praxis nur Ausgangspuncte, und für diese gestaltete sich in meinem Bewußtsein vieles nach Sinn und Bedeutung, wie nach der Ausführung im Einzelnen ganz anders. Was ich in der Richtung, die ich von dieser Zeit an für nothwendig halte, bis dahin erkannt hatte, war nicht in allen und den vollen Consequenzen ausgedacht, zu sehr theoretisch und gewisser Maßen ruhend geblieben. Das mächtige Motiv der Bewegungen und Erscheinungen der Zeit trieb, die Bedeutung und das Ziel des Gymnasiums im Ganzen und seine Gestaltung nach dem innern Rhythmus und seiner Methode im Einzelnen mir klarer und energischer zum Bewußtsein zu bringen.

Ich habe 1848 und 1849 einige Male Gelegenheit gehabt, mit Nitzsch über gymnastale Gegenstände zu conferiren. In einer Zeit, wo das ganze Volksleben auf allen Gebieten bis in die Tiefe erregt war, wo man alles wie von Neuem gestaltet fertig hinstellen wollte, war es begreiflich, daß auch die Lehrer von einer gesetzlichen Organisation für das Schulwesen dasjenige erwarteten, was sie für nothwendig und wünschenswerth hielten. Die Verhand-

lungen über ein Schulgesetz in Lehrerversammlungen waren Nitzsch zuwider. „Die eigentliche Aufgabe der Lehrerversammlungen — sagte er mit Recht — ist der Austausch von Erfahrungen, Berathungen über die Methode, die klare Erfassung der Aufgaben des Amts und die innere Bewegung und gemüthliche Wärme dafür, die aus der Gemeinschaft entspringt, aber nicht ein Schulgesetz. Das Beste und Nothwendige, was für das Gymnasialwesen geschehen muß, hängt nicht von einem Schulgesetz ab, sondern liegt an den Lehrern selbst. Für die gesetzliche Regelung der Unterrichtsfrage genügen nicht Pädagogen allein und für sich, da müssen Staatsmänner, Pädagogen und Vertreter der Wissenschaft zusammen wirken." In der 1849 vorgeschlagenen Reform der Disposition des Unterrichts, welche die neuen Sprachen voranstellte, wies er ernst darauf hin, daß das Gymnasium sich aus seinem eignen Begriff reformire, aber nicht in Abhängigkeit von Forderungen, die von Außen kommen, gerathen dürfe, daß das Zerfallen mit dem Geist des Amts ein Unglück für die Lehrer sei, nicht das mit der Zeit. In dem für diesen Vorschlag mitwirkenden Wunsch, dem Gymnasium ein größeres Terrain zu verschaffen, war er einig. Als ich bemerkte, daß nach meiner Beobachtung auch Schüler, die es nicht auf die Universität abgesehen haben, den besten Gewinn aus dem Gymnasium ziehen, daß sie mir nicht lästig seien, als ob sie die Einheit des Gymnasiums stören, daß ich mich ihrer nach ihren besondern Bedürfnissen gern annehme, äußerte er seine Beistimmung, nannte die verhältnißmäßig große Anzahl der Gymnasien in Schleswig-Holstein ein Glück für die gesammte Volksbildung. Er wies darauf hin, daß alle socialen Zustände des Landes die gymnasiale Bildung begünstigen, daß die gebildeten Stände in freier Würdigung dieselbe hochhalten, daß daher eine große Anzahl von Schülern, ohne an eine Vorbereitung für die Universität zu denken, künftige Landleute, Militärs u. a. bis an und in die obern Classen vorrücken, was durch die Confirmationszeit mit dem sechzehnten Jahr begünstigt wird, und selbst das ganze Gymnasium absolviren.

Ein Begriff, den wir niemals aufgeben dürfen, der auch dadurch sein Recht beweis't, daß er in Zeiten tieferer Bewegungen

im Volksleben immer von Neuem seine bewußte Befriedigung fordert, ist der einer nationalen Erziehung. Die Bedeutung einer solchen kann doch keine andere sein, als daß die allgemeine Erziehung, das Schulwesen allen geschichtlichen Bedingungen und Eigenthümlichkeiten unsers nationalen Lebens gemäß gestaltet, in den Dienst seiner Güter und Aufgaben gestellt werde. Die Forderung, daß die Erziehung national sei, ist also nicht etwas, das zu dem Begriff der Erziehung von Außen hinzukommt, sondern in demselben an sich enthalten, sie ist eben der Gegensatz zu jeder abstracten, humanistischen, kosmopolitischen, theoretischen Richtung der Pädagogik und die Beziehung derselben auf die concrete Wirklichkeit. Sie setzt nicht eine neue Erfindung voraus, bricht nicht mit der Geschichte und dem Begriff des Gymnasiums, sondern ist der Begriff des Gymnasiums selbst in seiner reinen und vollen Entfaltung nach dem Sinn der wirklichen Bedürfnisse, der geistigen Gestalt und dem Gehalt des Zeitalters. Wir wollen nicht eine nationale Bildung nach abstracten und willkürlichen Vorstellungen, wie sie unter der Herrschaft currenter Begriffe der Zeitströmungen entstehen, wie sie in abstracten Phrasen gefordert ist, eine Bildung der Art, daß sie uns um den Besitz unserer besten und höchsten Güter bringen würde, sondern eine Bildung durch die Totalität des lebendigen geschichtlichen Gehalts der Nation. Eine solche ist die eigentliche Aufgabe des Gymnasiums nach dem innern Gange seiner geschichtlichen Entwickelung. Für eine Gestaltung des Gymnasiums nach seiner nationalen Aufgabe sind in der Gegenwart alle objectiven Bedingungen im vollen Maße und in harmonischer Einheit gegeben, es handelt sich darum, das, was wir besitzen, nach pädagogischen Principien und mit pädagogischem Sinn zu einer harmonischen und energischen Einheit zusammen zu fassen. Die Gymnasialpädagogik auf einer lebendigen historischen Basis gibt uns einen Standpunct, von welchem aus wir uns mit Sicherheit und Klarheit über die Gestaltung des ganzen übrigen Schulwesens nach seinem Ziel, seinem Gehalt und seiner Methode für die nationale Aufgabe desselben orientiren können. Wir müssen alle Transcendenzen und Abstractionen überwinden und aus der Wirklichkeit für die Wirklichkeit erziehen, das ist nationale Erzie-

hung. Wir müssen brechen mit der Maßlosigkeit und Unbestimmtheit der theoretischen Richtung des Gymnasiums und seiner Abhängigkeit von dem Stande und Gange der Wissenschaft und der Literatur, mit dem zerstreuenden und characterlosen Encyclopädismus und dem ausdörrenden Formalismus. Es muß in der Disposition, der Methode, dem das Ganze belebenden Sinn, in den die Gesetzgebung leitenden Grundsätzen Ernst damit gemacht werden, daß das Gymnasium von einer bestimmten historisch ethischen Richtung beherrscht und sich des Dienstes für die höchsten Aufgaben der Nation bewußt werde. Dann ist es eine Schule der nationalen Erziehung, und eine andere kann für das Gebiet der höhern Bildung nicht gedacht werden. Darin allein ist auch die Möglichkeit gegeben, dem Gymnasium eine weitere Ausdehnung des Kreises seiner Wirksamkeit zu verschaffen. Dann ist es die Schule einer nationalen Bildung für alle höhern Stände, die an den Bewegungen und Aufgaben des Zeitalters und der Nation Theil nehmen und dafür mitzuwirken haben, die einer Bildung dafür nach innern und äußern Bedingungen fähig sind.

Elfter Brief.

Interpretation der antiken Literatur. — Begriff, Momente und Acte derselben. — Kanon der griechischen und lateinischen Lectüre.

Im scharfen Gegensatz zum vulgären Formalismus wies Nitzsch auf das Centrum des Gymnasiums und seine specifische Bedeutung hin. „Aller Sprachunterricht hat im Gymnasium den Character, zur Benutzung der Literatur zu befähigen, in dieselbe einzuführen und den Sinn zu wecken, die Quellen und Mittel der Bildung und Fortbildung zu suchen und zu brauchen gestimmt und gerichtet ist." Wenn man dem Sinn dieser Worte nach allen Richtungen nachgeht, so ist darin das Ganze und das Specifische der gymnasialen Aufgabe ausgedrückt.

Das Wesen jeder formalistischen und subjectivistischen Didactik beruht in einem Uebergewicht des Subjects über das Object. Die Bildung des Subjects ist in der Weise und Maße das Ziel, daß derselben das Object lediglich in der Bedeutung eines Bildungsmittels dient und dem Subject untergeordnet ist. Entwickelung, Bildung des Subjects, die formelle Spannung der geistigen Kraft, die geistige Gymnastik ist es, warum es sich handelt, die Bildung der subjectiv individuellen Gestalt, die nach ihrem Maß und Belieben mit dem gegebenen Gehalt im Denken und Handeln verfährt, ist das Ziel. So ist es im vulgären Formalismus der Gymnasialpädagogik, so in allen, auch den tiefsten und ernstesten Richtungen des pädagogischen Subjectivismus. Dem Gymnasium nach seiner Geschichte und seinem wahren Begriff hat der Gehalt des Unterrichts an sich Bedeutung; es wählt denselben nicht wegen seiner formalen Bildungskraft, sondern derselbe ist mit historischer Nothwendigkeit gegeben und wegen seiner Bedeutung für die Ge-

genwart des Lebens unersetzlich. Das Gymnasium fordert daher ein prius des Objects, eine Unterordnung des Subjects unter das Object, daß es mit ihm erfüllt und von ihm beherrscht, daß das Object in seiner vollen Totalität und reiner Integrität überliefert und als die Seele gestaltender und beherrschender Inhalt angeeignet werde. Das Gymnasium ist dazu da, eine Summe der höchsten geistigen Güter der Nation und der Menschheit dem künftigen Geschlecht anzueignen und zu bleibendem Besitz zu erhalten. Die dieser Aufgabe entsprechende didactische Methode ist die der Interpretation, sie ist die specifische Methode des Gymnasiums als einer Schule des geschichtlichen Sinns. Diese Methode verdient es, in bewußtester Weise und mit den nöthigen Modificationen ausgebildet, in das ganze Gebiet unserer Schulen, so weit sie sich der gleichen Aufgabe mit dem Gymnasium bewußt werden, Eingang zu finden.

Das Object der Interpretation ist nicht in encyclopädischer Weise, im Sinne eines besondern Zeitalters und der ihr angehörenden Richtung, mit pädagogischer Reflexion für den Zweck der Schule gemacht, sondern es sind Erzeugnisse der Nationen, der Menschheit, „Stimmen der Völker“ und der Jahrhunderte, Urbücher, welche selbst einen wesentlichen Theil der innern Geschichte bilden, daher den innern geschichtlichen Gehalt treu und rein darbieten, Quellen der Geschichte. Nach diesem Princip ist die Auswahl der Schriften, welche dem Gymnasium angehören, im Wesentlichen entstanden. Auf Bücher, welche absichtlich für den Unterricht gemacht werden oder einer reflectirenden Richtung angehören, welche mit dem geschichtlichen Gehalt nicht identisch ist, ist die pädagogische Methode der Interpretation nach ihrem vollen Begriff nicht anwendbar. Wo der Formalismus der linguistischen, didactischen, rhetorischen Bildung ein Gymnasium beherrscht, da müßte consequenter Weise die Wahl der Schriftsteller ohne Frage eine ganz andere sein, dann würden mit Recht Neulateiner — eine Brücke von der antiken Form zu der modernen — Anspruch auf einen Platz im Gymnasium machen. Das Ziel der Interpretation ist nicht Uebung des Subjects an dem Gegenstande, über den Gegenstand zu denken, sprechen, schreiben, sondern Auffassung und

Erkenntniß des Gegenstandes und das Leben in demselben. So entsteht die Wahrheit des Erkennens, und erfüllt und beherrscht von dem Gehalt bekommt das Subject die Selbständigkeit für das, was es erkannt hat, mit Ueberzeugung und Hingebung einzustehen.

Object und Subject, der objective Gehalt und die subjective Spannung und Thätigkeit der Aneignung sind in das richtige Verhältniß zu setzen. Aus dem prius und dem Uebergewicht des Gegenstandes entsteht Erkenntniß und wird der Sinn der Wahrheit gebildet, während das formelle Denken Seiten, Gesichtspuncte, Relationen des Gegenstandes auffaßt und damit willkürlich operirt. Die Beziehung zwischen dem Subject und Object, dem Lernenden und dem Gegenstande der Interpretation bedarf der Vermittelung des Lehrers. „Der Schüler lernt nichts von selbst, er erkennt und faßt nicht auf, wenn der Lehrer ihn nicht dazu anhält, darauf hinweis't, war Nitzsch's Admonition. In dem Object ruht eine Unendlichkeit des Gehalts, dieser ist verschlossen; Gehalt und Form wirken nicht von selbst auf den Schüler. Daraus folgt, was jede genauere Beobachtung bestätigt, daß Privatlectüre der Schüler ohne Anleitung und Hülfe des Lehrers geringe Erfolge hat. Der Lehrer muß also den Gegenstand nach Inhalt und Form beleuchten, das darin Eingehüllte aufschließen und das Auge des Schülers, an sich stumpf und blöde, spannen, schärfen und richten. Wer nicht selbst einen humanistischen und ethischen Gedankengehalt besitzt, — ich will sagen — nicht philosophirt, bloße Philologen finden in den Alten wenig, zu wenig dessen, was für die Bildung der Jugend nothwendig ist. „Jedes gute Buch, sagt Göthe mit Hamann, und besonders die Alten versteht und genießt nur, wer sie suppliren kann.“ Wer etwas weiß, findet mehr in ihnen, als wer erst lernen soll, und der Lernende muß dazu geführt werden, daß er im Finden und Auffassen geübt werde. Die antike Literatur ist nicht ein Erzeugniß literarischer Discussion, einer doctrinären Absicht, einer reflectirenden Geistesrichtung, sondern aus der Mitte der Sache, des Lebens geschrieben. Sie deutet an, was aufgeschlossen und ergänzt werden muß, sie gehört einer uns fernen und fremden Zeit und Lebensansicht an, deren Verständniß der Vermittelung bedarf. Es ist in ihr ein verhüllter Gehalt, wie er

den Anfängen der Cultur gemäß ist, dessen Verständniß erst im Lichte der Entwickelung vorgeschrittener Zeiten möglich ist. Der interpretirende Lehrer bedarf nicht bloß particuläre Gelehrsamkeit, sondern muß „ein bewußtes Characterbild der antiken Menschheit“ in ihrem Verhältniß zur Humanität im Sinne tragend, an seine Aufgabe gehen. Der Lehrer muß in dem gelesenen Stück, dem Schriftsteller, dem Zeitalter, der Nation, der antiken Welt zu Hause sein, dazu muß er der Bildung und Gesinnung der Gegenwart angehören und einen freien, offnen Sinn der ganzen Humanität besitzen. Sonst kann er nicht interpretiren.

Aus dem geschichtlichen, dem deutschen, dem Religionsunterricht influiren nothwendige Elemente in die Interpretation der Alten, und aus dieser in jene. Ueberhaupt bleibt immer die Aufgabe stehen, so schwer sie auch zu lösen ist, daß der gesammte Unterricht einer Classe und des ganzen Gymnasiums durch das Band einer innern Beziehung und Einheit zusammengehalten werde. Der Abwege, welche die an die Interpretation gestellte Forderung veranlassen kann, gibt es manche. Dagegen sei hier nur in der Kürze das Eine und die Hauptsache gesagt, es werde immer die Aufgabe ad hoc, aber in seiner Totalität und nach der richtigen Proportion der Momente, die Interpretation des vorliegenden Schriftstücks streng und mit aller Sammlung fest gehalten, das bei der Stange bleiben! Die Wirkung auf die Character- und Gemüthsbildung, auf die Einheit und Festigkeit der Gesinnung und Lebensansicht, auf die „Seele“, daß sie für den Gegenstand erwärmt werde, ist identisch mit der wahren und eindringenden Erkenntniß des Gegenstandes; ein Nebenhergehen der directen Weckung des Gefühls oder der ethischen Digression ist nicht statthaft. Etwas anderes ist es, wenn sich die Bewegung und Freude des Lehrers unbefangen, absichtslos, von selbst äußert. Ueberhaupt das Erste und Letzte, was der Interpretation Weihe, Leben und Geist gibt, ist die Wärme und Hingebung des Lehrers, die nicht bloß aus Worten, sondern aus dem ganzen Ton und der ganzen persönlichen Haltung sichtbar wird, die aus der Liebe zugleich zum Gegenstande und zur Jugend, aus dem Interesse und dem Sinn für die höchsten Güter der Nation entspringt. Keine

Gelehrsamkeit und keine particuläre didactische Kunst ist im Stande, die Wirkung dieser Wärme des Lehrers zu ersetzen und die Jugend für die antike Literatur zu entzünden.

Es steht mir noch lebhaft vor der Seele, wie Nitzsch den Fortschritt zu dem wahren und vollen Begriff der Interpretation, als der specifischen Aufgabe des Gymnasiums machte und den Unterschied zwischen dem, was für die Wissenschaft Ziel und Mittel ist, und dem, was der Bildung der Jugend, des ganzen Menschen dient, mit klarer Sicherheit bestimmte. Es ist alles gesagt in dem, was er so oft nachdrücklich wiederholte, Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen ist nicht abstract linguistische, grammatische und rhetorische Uebung und Kenntniß, sondern Auffassung derjenigen Literatur, welche die productiven Anfänge der menschlichen Cultur enthält. Zu den objectiven Momenten der Interpretation kommt der alles Einzelne normirende ethische, der pädagogische Gesichtspunct, daß sie die Jugend bilde, für eine höhere Welt stimme, den Sinn für ethische Verhältnisse und Gestalten wecke, Typen der Menschennatur gebe, um die Erkenntniß der höchsten Güter der Menschheit vorzubereiten, den Sinn dafür aufzuschließen, die Liebe dafür zu entzünden. Was Nitzsch nach seiner Weise in einzelnen Admonitionen, Cautelen und Regulativen gab, war wohl geeignet, die Praxis auf den rechten Weg zu leiten und zu beleben, es gehört zu dem Besten und Eindringendsten seiner Thätigkeit, ist für die gymnasiale Praxis von entscheidender Bedeutung und einer nach Zielen, Mitteln und Weisen verkehrten Didaxis, wie sie nicht selten sich findet, als Correctiv entgegen zu stellen.

In der Interpretation der antiken Schriftsteller sind drei Momente in einer innern und proportionellen Verbindung zur Anwendung zu bringen: 1) das historische, die linguistische und real historische Seite, 2) das logische, die Auffassung des Sinns und Inhalts, 3) das ethische, die Vermittelung desselben mit der Lebensansicht und der geistigen Substanz der Gegenwart.

Das Wort, das Medium aller Schulen und aller Menschenbildung, ist der Mittelpunct der Interpretation, aber nicht das abstracte Wort, sondern das real gestaltete, das geschichtliche Wort, wie es in der Literatur, als der Aeußerung der Nationen und der

Zeitalter erscheint, das Wort, nicht bloß nach seiner Form, sondern nach seinem historisch bestimmten Gehalt und Sinn, der λόγος. Eine tüchtige linguistische Bildung ist eine Forderung an jeden Schulmann. Einer sichern und eingehenden Ergründung des Worts ist extensiv die meiste Thätigkeit zuzuwenden, sie nimmt vorzüglich die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch, welcher es hier mit einem begrenzten, ihm gemäßen und die Bedingung jeder ethischen Erkenntniß hergebenden Gegenstand zu thun hat. Die grammatische und rhetorische Seite, das Etymologische und Synonymische nach seiner nächsten Beziehung und, so weit es für die Ermittelung des Sinns und der Form der Darstellung nöthig ist, sind mit unnachsichtlicher Schärfe und Genauigkeit zu behandeln. Der Gegenstand hat bestimmte und enge Grenzen, so daß die Kraft der Jugend demselben gewachsen ist. Diesem Theil des Unterrichts wohnt eine Kraft der formellen Bildung ein, welche durch nichts anderes ersetzt werden kann. Fahrlässigkeit und Schlottrigkeit, Nachsehen und Uebersehen in dieser Hinsicht ist ein unverzeihlicher didactischer Fehler. Sprachlicher Sinn, sprachliche Uebung und Sicherheit, präsente Festigkeit in grammatischen Formen und Regeln ist eine unerläßliche Grundbedingung für jede wissenschaftliche Thätigkeit, für jede Bildung. Aber die sprachlichen Interpretationselemente müssen immer dem höchsten Ziele, dem Ganzen der Interpretation dienen, dürfen demselben nicht entgegen wirken, indem sie als Zweck angesehen werden. Der Schriftsteller darf nicht als Mittel behandelt werden, um sprachliche Bemerkungen und sprachliche Uebungen daran zu knüpfen. Noch jetzt geschieht es, daß die Interpretation in einer Folge von Notizen besteht, die den Autor mehr verhüllen, als aufschließen. Nitzsch gab die vortreffliche Regel, daß die sprachlichen Erklärungen die Form „kurzer Admonitionen" annehmen, in „kurzen behältlichen Formeln" bestehen, nicht zu beihergehenden Excursen werden. In dieser Gestalt dienen sie dem Zweck der Interpretation und bringen in jeder Weise Fortschritte, auch in der nächsten, der linguistischen Hinsicht, denn sprachlicher Unterricht ist mehr Uebung, als Doctrin.

Auf den untern Stufen überwiegt die linguistische Uebung, schon vom Standpunct der Interpretation. Auf den höhern Stu-

fen treten die Momente der Interpretation immer mehr in Gleichgewicht. Es verleidet den Livius, Cicero, Cäsar, wenn man sie benutzt, um an ihnen Grammatik und Stilistik zu lehren. Dies läßt die Uebung des Sinns für reale Erkenntniß unberücksichtigt oder stumpft ihn sogar ab, indem der Schüler an dem Inhalt vorbeigeführt und ausschließlich oder überwiegend mit dem Formellen beschäftigt wird. Man fördert eine durch und durch falsche Richtung, wenn man den Schüler veranlaßt, sich aus seiner Privatlectüre eine Phraseologie anzulegen. Beobachtet man eine solche Thätigkeit, so wird man finden, daß er in bequemer und mechanischer Weise, gleichgültig gegen den Sinn, phraseologische Einzelheiten sucht.

Was die real historische Seite der Interpretation betrifft, so ist auch diese für den, welcher den Zweck der Interpretation im Sinne trägt, genügend normirt. Nicht alles Mögliche von Notizen aus der Archäologie, Historie u. s. w., wozu der Schriftsteller Veranlassung gibt, ist beizubringen, sondern nur das zum Verständniß Nothwendige. Die reale Seite der Interpretation darf noch weniger in den Vordergrund treten, als die linguistische.

Der Abschluß der linguistischen Interpretation, zugleich Mittel der sprachlichen und rhetorischen Uebung, ist die Uebersetzung. Nitzsch gab mit Recht sehr viel auf die Uebersetzung und die richtige Leitung der dafür nöthigen Operationen. Man sah es ihm an, daß er sich freute, wenn diese gelangen. Die Operation des Uebersetzens beginnt mit der möglichst getreuen Wiedergabe der ursprünglichen Bedeutung, der Anschauung, aus welcher das Wort entstanden ist, in einer sprachlichen Wendung, die dem deutschen und dem fremden Idiom zugleich möglichst nahe ist. Die deutsche Sprache ist vortrefflich dazu geeignet und geübt, sie weiß sich an das fremde Idiom anzuschließen, sich in fremdartige Worte, Wortbildungen, Wortfügungen, Redewendungen mit Leichtigkeit zu fügen. Von dieser ersten Gegenüberstellung wird durch Vermittelungen, so viel nöthig sind, zu dem echt deutschen Ausdruck des Fremden vorgeschritten, immer jedoch so, daß dieser sich möglichst knapp an den fremden anlehnt, so daß die Uebersetzung nichts Undeutsches enthält und zugleich etwas Fremdes durchklingt. Diese Operation

des Uebersetzens bewirkt durch Gegenüberstellung und Annäherung des fremden und des eignen Worts eine Anschauung von der Bedeutung beider und ihrer Beziehung zu einander. Tüchtige Uebersetzungsübungen sind die beste Gymnastik für den treffenden Gebrauch der Muttersprache. Freie Uebersetzungen und Paraphrasen, welche das Fremde in das Gebiet der Anschauung und Denk- und Sprachweise unserer Gegenwart hinüber ziehen, gehören zum Interpretationsapparat. Der Lehrer muß von Zeit zu Zeit eine gute Uebersetzung dictiren. Daß der Schüler, wenn er aufgerufen wird, in der Regel bereits eine genügende Uebersetzung präsent habe und sie nicht erst mühsam und unsicher aus einem Vocabelheft zusammen lese, gehört zu den Anforderungen an die Präparation.

Der Gegensatz einer statarischen und cursorischen Lectüre ist unstatthaft. Diese Unterscheidung konnte nur dadurch entstehen, daß man den vollen Begriff der Interpretation nicht vor Augen hatte, indem man durch cursorische Lectüre entweder sprachliche Gewandtheit oder auch einen oberflächlichen Ueberblick über den Inhalt erstrebte, für die statarische allerlei nebenhergehende realistische und formelle Notizen als die Hauptsache ansah. Wer sich immer von dem Begriff der Interpretation leiten läßt, daß sie den Inhalt und Sinn einer Schrift aufschließe, daß sie dieselbe als ein Document zur Kenntniß der antiken Welt behandle, der wird an jeder Stelle so lange Zeit verweilen, als für die Interpretation erforderlich ist, wird so rasch vorwärts schreiten, als es die Aufgabe gestattet, und sich nicht bei Dingen aufhalten, welche derselben nicht dienen.

Indem auf jeder Stufe der Schule und an jeder Stelle der ganze Begriff der Interpretation maßgebend ist, hat jede Lectüre ihren Zweck in sich selbst und ist nicht so zu betreiben, daß sie einem particulären und einem jenseitigen Ziele diene. Selbst auf der untersten Stufe hat der Lehrer die kleinen Sätze nicht bloß zur Einübung der Grammatik zu verwenden, sondern auch den Inhalt derselben dem Schüler ausdrücklich in kurzer und treffender Admonition zum Bewußtsein zu bringen und anzueignen. Niemals ist ein Schriftsteller deshalb zu wählen und zu lesen, damit er etwa vorzüglich der Stilübung diene oder in sprachlicher Hinsicht für den Unterricht der nächsten Classe vorbereite. Wer die Odyssee

zu lesen anfängt, darf es nicht in der Weise und Absicht thun, daß für die nächste Classe die homerischen Formen eingeübt seien. Es ist dagegen zu empfehlen, einen Schriftsteller, welcher bereits in einer untern Classe gelesen ist, etwa die Odyssee, den Cäsar noch einmal in einer obern Classe in einer dem Fortschritte der Schüler gemäßen Weise zu behandeln, zur Privatlectüre zu empfehlen und schriftliche Aufgaben daraus zu stellen. Es wird so vieles bloß gelesen, dann bei Seite gelegt und vergessen, bloß mit der Befriedigung, das denn nun auch absolvirt zu haben. Die formalistische Richtung trägt zum Theil davon die Schuld, der es ja eben nur um die Uebung zu thun ist. Es erhöht das Bewußtsein und das Streben, indem der Schüler seines Fortschritts inne wird, weckt das Bedürfniß nach einer immer tiefern Erfassung wissenschaftlicher Gegenstände, wenn ein Gegenstand einer frühern Beschäftigung durch wiederholte Retractation besser verstanden und sicherer angeeignet wird. Durch die Auffrischung und Wiederholung des früher Gelernten und Gedachten gewinnt der Geist die Sammlung, Concentration und Festigkeit, welche in der bunten Aufeinanderfolge der Gegenstände so leicht beeinträchtigt wird, das Bewußtsein von der innern Unendlichkeit des wissenschaftlichen Objects und der wissenschaftlichen Forschung und zugleich von der Nothwendigkeit einer durch Begrenzung vertieften Thätigkeit wird geweckt, der Zusammenhang der ganzen Bildung wird sicherer und präsenter.

Es ist wünschenswerth, daß alle Schüler dieselbe Ausgabe des Schriftstellers vor sich haben, damit nicht kritische Bedenken, deren Lösung nicht für das Gymnasium Aufgabe sein kann, den Gang der Auffassung und der Interpretation unterbrechen. Doch ist es nöthig, daß der Gymnasiast eine Vorstellung von der Wortkritik und einige Uebung in ihr erhalte. Der Gang der Lectüre wird dem Lehrer Gelegenheit genug bieten, für diesen Zweck geeignete Stellen auszuwählen und angemessen zu behandeln. Für besonders geeignet halte ich kritische Fragen, die weniger aus sprachlichen Gründen, als aus dem Zusammenhange der Stelle zu entscheiden sind; richtig gewählt sind sie für die Auffassung des Schülers faßlicher und geben mehr ein Bewußtsein von der Nothwendigkeit der kritischen Kunst. Kritik ist ein nothwendiger Bestand-

theil der linguistischen Uebung und der Kunst der Interpretation und für alle Gebiete wissenschaftlicher Studien nöthig. Der Sinn dafür ist daher schon in dem Gymnasium mit Maß und in der rechten Weise zu üben.

Während für die Privatlectüre dem Schüler Ausgaben mit Anmerkungen in die Hand zu geben sind, wünsche ich für den Schulunterricht Ausgaben ohne solche. Die Interpretation wird freier, zusammenhängender, mehr auf die Sache gerichtet, wenn sie nicht veranlaßt und genöthigt wird, auf Controversen, welche dem Schüler in seiner Ausgabe gegeben werden, einzugehen. Die Behandlung divergirender Auffassungen muß sich aus dem Zusammenhange und dem Gange der Interpretation des Lehrers frei ergeben und nicht von Außen veranlaßt werden. Zudem ist der Schüler anzuhalten, die Möglichkeit divergirender Auffassungen einer Stelle selbst zu finden, sie dürfen ihm nicht gegeben werden. Dazu kommt, eine in der Ausgabe des Schriftstellers vor und neben dem Unterricht des Lehrers einhergehende Interpretation stört die Frische und Unmittelbarkeit des Eindrucks, die Autorität, die Einheit der Auffassung, welche dem Wort des Lehrers zu wünschen ist.

Die Einleitung zu dem Schriftsteller, welcher zu interpretiren ist, hat die Aufgabe, im Wesentlichen die Situation zu vergegenwärtigen, in welcher die Schrift entstanden ist, den Leser etwa auf den Standpunct zu versetzen, wo die Mitlebenden standen, gebe nichts von einer literarhistorischen, kritischen, ästhetischen Behandlung, kein summarium oder argumentum, überall nichts von dem, was erst Resultat der Interpretation und der eignen Thätigkeit des Schülers sein kann und soll.

Die Momente der Receptivität und der Spontaneität müssen auch in der Interpretation innerlich verbunden sein. Diese ist, frei von jedem Beiwerk gelehrter und anderer Liebhaberei des Lehrers, überall so zu behandeln, daß der Eindruck von dem Sinn und Gehalt, wie der eigenthümlichen Form lebendig und kräftig sei und so die selbstthätige Aneignung und Verarbeitung in Bewegung setze. Sie vergesse daher niemals, daß die Auffassung der antiken Schrift das Ziel ist, nicht die beihergehende Exposition, daß diese vielmehr nur dazu bestimmt ist, dieser Aufgabe zu dienen.

Bei Abschnitten ist zur Befestigung der Auffassung eine Wiedergabe des Gelesenen zu veranlassen, nicht im gleichmäßigen und ununterbrochenen Zusammenhange, sondern nach Auswahl, und in der Regel mündlich. Dazu kommen schriftliche Aufgaben, welche unter dem Gesichtspuncte stehen, daß sie die selbstthätige Auffassung des Gelesenen documentiren. Reflexionsmäßige Behandlung und Verarbeitung, das über den Gegenstand Denken ist dem Ton und der Richtung dieser Arbeiten fern, sie ist der jugendlichen Kraft und Richtung nicht gemäß, steht der Jugend schlecht zu Gesicht und stört die bleibende Nachwirkung des Gegenstandes. Daher sind Arbeiten in literarhistorischer Richtung, über die Kunstform, Characteristik einer Dichtung, eines Schriftstellers ungeeignet. Bilder der handelnden Menschheit und der ethische Gehalt des Alterthums sind der eigentliche Gegenstand für Aufsätze der Schüler, die in Verbindung mit der Interpretation stehen. Der antike Schriftsteller gilt im Gymnasium nicht nach seiner schriftstellerischen und künstlerischen Person, sondern als Stimme seines Zeitalters, seiner Nation, der Menschheit.

Wir müssen mehr auf eine feste und nachhaltige Kenntniß, eine bleibende, den geistigen Character bestimmende Nachwirkung der antiken Literatur bedacht sein. Wie schwach und dunkel ist im Allgemeinen in spätern Jahren die Erinnerung an die antiken Autoren der Gymnasialzeit, kaum einzelne dicta daraus haften im Gedächtniß; nichts vom Ton des Schriftstellers, seinem Gehalt und ethischen Character ist geblieben. Wie frisch ist nicht in spätern Jahren die Erinnerung alles dessen, was in der Jugend erlebt ist; die Lectüre der antiken Literatur in der Gymnasialzeit war nicht Erlebtes. Liegt das nicht an der Behandlung? Diese fast völlige Vergessenheit dessen, was in den Jahren der offensten Empfänglichkeit, wo alle die Seele berührenden Eindrücke eine so tiefe und nachhaltige Wirkung üben, mit so viel Aufwand von Zeit und Kraft gelesen ist und als erste Weckung und Nahrung des Geistes gedient hat, dazu bei vielen sonst tüchtigen Männern die völlige Gleichgültigkeit, ja Geringschätzung der antiken Literatur ist ein Beweis, daß die Weise des Unterrichts in unsern Gymnasien nicht die richtige gewesen ist. Die antike Literatur ist gemäß

der formalistischen Richtung der Gymnasialpädagogik bloß als Bildungsmittel behandelt worden, ein Mittel legt man bei Seite, sobald es die von ihm geforderten Dienste geleistet hat. Das Ziel war das der bloßen Kraftentwickelung und Uebung. Aber noch ein anderes Resultat, das der bewußten Nachwirkung von dem Gehalt der antiken Literatur ist zu erstreben, ich meine nicht bloß, daß die Lectüre eines antiken Schriftstellers auch nach der Gymnasialzeit fortgesetzt werde, sondern die intensive Nachwirkung eines dem Geiste einwohnenden Bildes des antiken Lebens und Denkens.

Der Unterricht muß überall in Bezug auf Inhalt und Form eine kräftige, den Geist bewegende und zugleich bestimmende Einwirkung üben. Das Object ist nicht bloß Mittel einer formellen Uebung, sondern dem Innern des Geistes und Gemüths zum bleibenden Besitz anzueignen. Aus dieser Forderung ergibt sich die hohe Bedeutung des Gedächtnisses und der Erinnerung, wie überall für die Gesundheit und Kräftigkeit des geistigen Lebens, so auch für den Unterricht. Ich sehe es als einen vorzüglichen Beweis von Nitzsch's tiefer pädagogischer Einsicht an, daß er nicht bloß auf eine Uebung des Gedächtnisses, sondern auf eine Methode drang, welche dasselbe für die wesentlichen Zwecke des Unterrichts überall in Anspruch nimmt, und dafür eindringliche vortreffliche Weisungen gab. Nicht bloß das mechanische Gedächtniß wird gemeint, welches gleichgültig gegen den Gehalt sich auf Formen richtet, obwohl auch dies schon große Bedeutung hat, sondern das Gedächtniß als die energische innere Continuität der ganzen geistigen Kraft und Thätigkeit in ihren Operationen, so wie ihres Inhalts. Durch das Gedächtniß wird der Gegenstand in seiner bestimmten Gestalt und Ausprägung ein bleibender und nachwirkender Besitz des Geistes. Gedächtniß ist im Leben des theoretischen Geistes das, was der Character im practischen ist; es hat eine wesentliche Beziehung auf Seelen- und Gemüthsleben. Was in's Innere der Seele dringt, das behalten und erinnern wir, was unser Gemüth bewegt, das wird zum bleibenden und nachwirkenden Besitz. Wohnt der Gegenstand dem Geiste ein, dann erst entsteht fort und fort eine Nachwirkung der in ihm enthaltenen Unendlichkeit, von welcher bei der ersten Anschauung und Auffassung und in der Isolirung

der Operationen, namentlich wenn er bloß als Object formeller Thätigkeiten behandelt wird, nur Partielles in den Geist eingeht. Wenn eine Dichtung, eine historische Darstellung bloß im Vorübergehen den Geist berührt und dann vergessen wird, hat sie bloß die formelle Bedeutung einer Uebung; wohnt sie aber als ein Bild in der Seele, zieht sie sich durch die ganze Folge des geistigen Lebens hin, dann erst entfaltet sie die ganze innerlich gestaltende Macht ihres Gehalts. Das Gedächtniß ist für Denken und Erkennen, für Uebung des systematischen Sinns, für eine charactervolle und einheitliche Bildung, für die Gesundheit und Energie des Seelen- und Gemüthslebens ein wesentliches Moment, welches von dem Formalismus verkannt oder bloß im Sinne der abstracten und mechanischen Uebung genommen wird. In diesem Sinne drang Nitzsch auf das Kurze und Treffende des Ausdrucks, das den Geist bewegt, auf kurze, feste, behältliche Redewendungen, auf eine Form des Unterrichts, die die Gestalt der Admonition hat und auch Willen und Gemüth bestimmt, auf Zusammenfassung einer Exposition in einem treffenden Wort, einem compacten Dictum, welches schlägt und das Ganze zur bleibenden Erinnerung einprägt. Eben dahin geht auch die klare Begrenzung des Begriffs der Interpretation und die Verbindung selbstthätiger Production mit derselben.

Zu einer vertiefteren Aneignung des Zusammenhangs und zu einer einheitlichen Wirkung der Totalität gehört die Vorlesung einer Uebersetzung. Die rechte Annäherung eines fremden Literaturproducts ist erst durch eine Verwandlung in die Formen und Töne der Muttersprache möglich, durch das Gegenbild der Uebersetzung erkennen wir am besten die Eigenthümlichkeit der Form und des innern Characters des Fremden. Was durch die Interpretation in Stücke zerlegt und nach verhältnißmäßig langen Intervallen auseinander gezogen ist, bedarf nothwendig eine ununterbrochene Zusammenfassung, damit es in der Totalität seiner Gestalt vor die Seele trete. Es ist nicht wohl zu begreifen, daß eine Vorlesung der Uebersetzung einer griechischen Tragödie, eines homerischen Gesangs, einer Rede nicht allgemein für den nothwendigen Abschluß der Interpretation gilt. Sie gehört zu den Mitteln, die classischen Studien zu beleben und fruchtbar zu machen, indem nach der noth-

wendigen mühsamen Thätigkeit im Einzelnen durch Anschauung und Bewunderung eines Ganzen auch einmal Genuß dargeboten wird.

Für den Trieb des Fortschreitens und für eine klare und distincte Auffassung ist es von Wichtigkeit, daß in dem langen tenor der Interpretation recht viele Einschnitte, die ein relatives Ganzes bezeichnen, gemacht werden. So erhält der Schüler von Stufe zu Stufe das Gefühl des zusammenhängenden Fortschritts, das hebende Bewußtsein eines Absolvirten. Nitzsch gab die Weisung, jede Stunde gebe das Gefühl des Gethanen, des Fortschritts, für jeden kleinen Schulabschnitt, jedes Semester werde ein Pensum von gewisser Selbständigkeit absolvirt, welches eine zusammenhängende Auffassung möglich macht. Diese Admonition ist jener gedankenlosen Praxis zur Beherzigung zu empfehlen, welche Jahre lang uno tenore eine Schrift von größerem Umfange interpretirt, von welcher die Cötus der Semester, des Classencursus nur Stücke ohne innere Abrundung bekommen, indem der Lehrer vergißt, daß nicht die Schüler, sondern nur er es ist, der ein Ganzes absolvirt. Man kann es sehen, daß eine Tragödie, eine Rede in einem Semester zur Hälfte absolvirt und mit dem Rest im nächsten Semester, wo sogar neue Schüler eintreten, fortgefahren wird. Macht die Absolvirung eines Pensum's Schwierigkeit, so nehme man lieber von andern Lectionen Stunden hinüber oder überlasse einen Theil der Privatarbeit oder einer schriftlichen Aufgabe. In der Regel wird der Lehrer, wenn er die Bedeutung dieser Admonition erkennt, es einrichten können, daß er im Semester ein Ganzes absolvirt, und lieber in der Mitte die Behandlung abkürzen, als daß er für den wichtigen Abschluß der Interpretation zu wenig Zeit übrig behalte. Die Gleichgültigkeit gegen diesen didactischen Kanon entsteht aus dem Mangel einer Vorstellung von der eigentlichen Interpretationsaufgabe, namentlich aus der dem Formalismus angehörigen Ansicht, die Interpretation bestehe wesentlich in den beihergehenden realistischen und formellen Notizen und einzelnen Uebungen.

Die richtige, drastisch und mit Tact geübte Methode der Interpretation durch den ganzen Gang des Gymnasiums hat die Wirkung, daß im Gymnasium mehr gelesen, daß das Gelesene zu einer eindringenderen und nachhaltigeren Kenntniß angeeignet wird und

in Folge davon, daß der Schüler eine größere Sicherheit und mehr Leichtigkeit der Auffassung der Sprache gewinnt, als jetzt in der Regel geschieht. Die bewußte Nachwirkung der alten Literatur aus der Gymnasialzeit ist eine geringe, in wenigen Jahren schwindet die Fähigkeit, mit einiger Leichtigkeit einen lateinischen oder gar griechischen Schriftsteller zu lesen, und damit auch die Lust dazu. Dies steht in einem argen Misverhältniß zu der auf den Unterricht in den alten Sprachen und Literaturen verwendeten Zeit und Kraft. Die Herrschaft oder die mächtigen Nachwirkungen der formalistischen Richtung des Unterrichts, welche nicht die Auffassung des Gegenstandes, der Literatur vor Augen hat, sondern Zwecke verfolgt, die außerhalb der Sache stehen, vorzüglich der Stilicismus, trägt davon den größten Theil der Schuld. Dies Misverhältniß ist so groß, daß, wenn ein solches sich in den Resultaten anderer Schulen, etwa in dem Unterricht in neuern Sprachen heraus gestellt hätte, man längst allgemein die Nothwendigkeit einer Abhülfe erkannt hätte.

Nitzsch forderte einen „Kanon der Lectüre." Es ist eine dringende Nothwendigkeit für die Gegenwart, die Tradition der antiken Schriftsteller, die im Gymnasium gelesen werden, einer Revision zu unterziehen, die Schriftsteller, eine Auswahl aus ihnen, wo sie nöthig ist, ihre Folge nach den Classen zu bestimmen, insbesondere ein klares Bewußtsein von ihrer Bedeutung für sich und im Zusammenhange des Ganzen zu geben, damit eine dem Schüler gemäße Anschauung und Kenntniß der antiken Welt erreicht werde. Es ist eine Aufgabe, für welche Kenntniß der antiken Literatur, culturhistorische Einsicht und pädagogischer Sinn zusammen wirken müssen. Persönliche Liebhaberei darf für die Wahl eines Schriftstellers nicht entscheiden, doch ist eine aus Vertrautheit der Studien entstandene Vorliebe für eine Schrift ein Moment, welches wohl berücksichtigt werden kann. Am sichersten gelingt die Entscheidung, wenn man eine Schrift, Angesicht in Angesicht mit Schülern, mit aufmerksamer und sinniger Beobachtung würdigt und mißt. Einen Kanon der Lectüre aufzustellen, halte ich für eine Aufgabe des Gymnasialregiments, weil er von dieser Stelle aus practische Wirkung hat; und es hätte hierin ein Mittel, auf die Einheit der

gymnasialen Praxis in einem der wichtigsten Gegenstände hin zu wirken.

Nitzsch sprach sich entschieden für Chrestomathieen aus. Sie sind für den lateinischen Unterricht der drei untern Classen nöthig. Nepos ist, einige Biographieen abgerechnet, zu starr und dürftig. Für Knaben hat die Einheit eines Schriftstellers, seine Eigenthümlichkeit der Darstellung und der ethischen Gesinnung keine Bedeutung und kein Verhältniß; einen umfangreichen Zusammenhang können sie nicht umfassen und behalten. Wenn es sich nicht bloß um abstracte sprachliche Uebung, sondern um Aneignung des Gegenstandes handelt, so müssen ihnen einzelne Abschnitte geboten werden, die nach dem Maß der Fassungskraft eines Knaben abgegrenzt und zugleich frei von zerstreuender Zusammenhangslosigkeit durch einen innern Faden verbunden sind. Für die Composition solcher Bücher dürfen also nicht überwiegend sprachliche Gesichtspuncte gelten, sondern das ganze Ziel, auf welches die antike Lectüre zu richten ist. Es hat auch kein Bedenken, wenn einmal ein sprachlich zu schwerer Satz mit unterläuft.

Ueber einen gymnasialen Kanon der griechischen Lectüre bin ich mit mir einig. Das Gymnasium nach seinem Begriff und im Zusammenhange mit dem Character der Culturzustände der Gegenwart ist hingewiesen auf die Literatur der innerlich und äußerlich einigen und freien Periode der griechischen Nationalität, die in einer innern substantiellen Einheit mit der Volksgesinnung steht. In dieser Zeit sprudelt der Quell der Dichtung und nationalen Literatur aus dem Boden der reinen und in sich sichern Volksthümlichkeit und spricht zugleich die ganze Tiefe der natürlichen Menschheit auf ihrer Höhe und in ihrer eigentlichen heidnischen Sicherheit und Begrenzung aus. Grade das ist es, was wir für unsre Bildung brauchen. Hier haben wir den Typus einer reichen und reinen Humanität, welche nicht durch Abstraction des Denkens und der Reflexion gemacht, sondern aus dem Boden einer kräftigen nationalen Wirklichkeit entsprungen ist; Humanität und Nationalität sind hier innerlich eins. Dieser Zeit gehört die schöne Wunderwelt der Poesie und die ideale Kraft der Philosophie an, deren Gleichen wir an keiner Stelle der Geschichte wieder finden. In

keiner Zeit haben Kunst, Poesie und Philosophie eine solche Energie und Genialität des ursprünglichen Schaffens entwickelt, eine so hohe Bedeutung für die höchsten Aufgaben der nationalen Wirklichkeit gehabt, wie in dieser Periode Griechenlands. Diese hohe ethische Wirkung, welche Poesie und Philosophie für Griechenland hatten, welche für kein Zeitalter jemals wiederkehren kann und soll, gibt der Literatur dieser Zeit einen Character, welcher ihr für alle Zeitalter einen Platz in der Bildung der Menschheit sichert.

Die schöpferische Zeit der griechischen Literatur, welche den Character der Einzigkeit und Unersetzlichkeit an sich trägt, fällt in die Zeit des Werdens und des Kampfs um die nationale Existenz und um den ganzen Culturgang der Menschheit, es ist die Zeit der ungebrochenen, in sich sichern Volksthümlichkeit. Die spätere griechische Literatur ohne Vaterland und ohne vaterländische Götter, ohne den Zusammenhang der überlieferten Sitte und des ehrfurchtsvollen Glaubens erzeugte unter der Herrschaft der Reflexion, der individuellen Bildung, des Bedürfnisses und des Spiels den hellenistischen Humanismus, Kosmopolitismus, den gelehrten Alexandrinismus, das Bild und die Wirkung der aufgelös'ten Volksthümlichkeit. Euripides und die Literatur des Hellenismus bedürfen wir nicht für unsere Gymnasien; hier ist der compacte, volksthümliche, antike Character tangirt und aufgelös't, ohne daß die Vorzüge des modernen Wesens erreicht sind. So etwas haben wir auch zur Genüge, und vielleicht Besseres für die Bildung unserer Jugend, aber keinen Homer, Sophokles, Herodot. Wer ein Gefühl dafür hat, von welcher Bedeutung der innere Zusammenhang der Literatur mit der Integrität der Volksthümlichkeit und der ganzen nationalen Wirklichkeit ist, der wird der Literatur der bezeichneten Periode mit zweifellosem Bewußtsein den Platz im Gymnasium anweisen, welcher ihr durch nichts anderes streitig gemacht oder verengt werden darf. Wer die Aufgabe des Gymnasiums nicht im Sinne des Formalismus faßt, sondern seinen ethischen Character gewahrt wissen will und eine charactervolle, einheitliche Geistesrichtung und Bildung zu ernster, gründlicher Wissenschaftlichkeit vor Augen hat, der wird wünschen, daß grade diese Literatur zur Erfrischung und Belebung, im Gegensatz und zur Ergänzung unserer

Bildung mit vollem Bewußtsein und in dem rechten Sinn in unsern Gymnasien behandelt werde. Es war der hellenische Humanismus, der nach seinem Character den Fremden am leichtesten faßlich und nach den geschichtlichen Bedingungen innerlich nahe die römische Literatur durchdrang und beherrschte und dann auch der Cultur der europäischen Völker unter dem Namen antiker, lateinischer und griechischer Bildung diente. Es ist noch kein Jahrhundert verflossen, seitdem uns der innere Sinn und der eigentliche Character der volksthümlichen griechischen Literatur aufgeschlossen und unser Auge dafür geöffnet ist. Jetzt sind alle Bedingungen einer classischen Bildung vorhanden, welcher vorzüglich das Gymnasium zu dienen hat.

Wir haben also vor allem darauf bedacht zu sein, daß die Jugend der Gymnasien im Homer heimisch werde, in den beiden Epen, sie gelesen habe, mit Liebe und mit Leichtigkeit lese. Glaubt man nicht im Stande zu sein, beide Epen zu behandeln, so bleibe man lieber bei der Odyssee, als daß man ein Stück von dem einen und dem andern gebe. Für die Lyrik bedürfen wir eine Auswahl vom historisch ethischen Standpunct und mit pädagogischem Sinn. Eine solche ist nothwendig, um die Entwickelung des griechischen Geistes von Homer bis zur Tragödie kennen zu lernen. Es ist nicht schwer, in einer Zusammenstellung von einzelnen Liedern und selbst Fragmenten einen Katechismus der griechischen Ethik zu geben. Von Aeschylus wird der Prometheus, von Sophokles, wo möglich, alle Tragödien, in erster Reihe die beiden Oedipus, Antigone, Ajas gelesen. Herodot ist einer der reinsten und naivsten Repräsentanten der in sich sichern und begrenzten Volksgesinnung, eine realistische Natur mit einem für alles Menschliche offnen Auge. Von Xenophon rechne ich zunächst auf die Anabasis, Thukydides, der größte Historiker des Alterthums ist zu lesen, wenn genügende Zeit auf ihn verwendet werden kann. Wenn Poesie die Blüthe, so ist Philosophie die kostbare Frucht des griechischen Geistes. Ein Gymnasium, welches seinen Schülern nicht die Auffassung einiger größerer philosophischer Dialoge Platons, welche einen Einblick in sein Philosophiren und seine Philosophie thun lassen, verschafft, läßt eine wesentliche Pflicht unerfüllt. Das ist wohl möglich, wenn

der Lehrer philosophisch zu interpretiren versteht. Es ist dem für diesen Kanon aufgestellten Princip gemäß, wenn wir dem edlen Kämpfer für die untergehende Freiheit Griechenlands, Demosthenes darin einen Platz vindiciren. In den genannten Literaturproducten haben wir ein abgegrenztes und innerlich zusammenhängendes Ganzes, dessen Auffassung wohl möglich ist und einen großen Reichthum von würdigem Gehalt in der schönsten Form bietet und den Sinn für die Auffassung historisch ethischer Verhältnisse und Entwickelungen übt.

Der Kanon der für das Gymnasium sich eignenden römischen Literatur läßt sich nicht so sicher abgrenzen, wie der der griechischen Literatur, weil ihr die Naturgemäßheit der innern Entwickelung fehlt, ist auch nach der Rücksicht zu bestimmen, daß sie für unsre gesammte Cultur die nähere und überwiegende Bedeutung hat und behalten wird. Aus culturhistorischen Gründen, wegen ihres practischen Characters und wegen formeller Eigenthümlichkeiten behält die römische Literatur im Gymnasium das Uebergewicht. Wäre das rein theoretische und wissenschaftliche Moment entscheidend, so könnte es vielleicht geboten scheinen, der griechischen Literatur den Vorrang zu geben. Jetzt kommt das Griechische zum Latein hinzu, wie das Latein zum Deutschen. Der ganze Erwerb der antiken Bildung ist uns über Rom zugeführt, unsre ganze Cultur ist durch die lateinische Sprache und die Productionen des römischen Volksgeistes bestimmt und durchdrungen. Wir verstehen deutsches Leben nur durch Vermittelung der römischen Cultur und diese nur, wenn wir zur Literatur des nationalen Hellenenthums zurückgehen. Im römischen Wesen ist alles gebunden durch objectiv ethische Begrenzungen, der Familie, des Staats, der Sitte in der Zucht des Gehorsams. Hier gilt nicht freies Ausleben der Persönlichkeit, sondern practischer Dienst, bürgerliche Thätigkeit und politische Tugend. Die Aufgabe ist, tüchtige Bürger zu bilden mit dem Character der gravitas unter dem Gewicht practischer Mächte. Hier herrscht nicht geniale Individualität, sondern eine politische Erbweisheit durch eine Tradition politischer Gedanken und Grundsätze von Vater auf Sohn, von Geschlecht zu Geschlecht. Das höchste Ziel ist das Vaterland, vaterländische Größe und Herrschaft, der höchste Gedanke Unsterblichkeit des Ruhms im Dienst

des Vaterlandes. Im römischen Wesen ist alles begreiflich und begrenzt, denn die Richtung auf die That fordert überall bestimmte Schranken der Ziele und des Denkens; da ist nichts von dem freien, aus dem Innern strömenden, durch nichts begrenzten Spiel der griechischen Phantasie, von dem idealistischen Schwunge griechischen Denkens. Römische Gedanken bewegen sich in dem Gebiet der klar abgegrenzten Verständlichkeit, versteigen sich niemals in das Geheimniß der Unendlichkeit, haben nichts von griechischem Scharfsinn und Tiefsinn. Demgemäß ist der Character der Sprache, sie ist fest, klar, bestimmt und von einer hellen Prächtigkeit, wie keine andere Sprache. Aus allem diesen ergibt sich, daß in der Literatur die Prosa das Uebergewicht hat und am besten den nationalen Character ausspricht, daß hier alle Vorzüge und Eigenthümlichkeiten ihren vollen und gemäßen Ausdruck haben. Die Poesie geht nicht hervor aus einem innern Dichtertriebe, sie ist Sache des Bedürfnisses, des Spiels und des Otium's; daher sind in ihr die höhern Kunstgattungen so gut, wie gar nicht, vertreten. Sie besitzt anmuthige Gewandtheit und Nettigkeit, vollendete Künstlichkeit, scharfen Blick, Pointeuses, ein Misverhältniß zwischen dem unbedeutenden Inhalt und der vollendeten Form; überhaupt die ganze Bedeutung dieser Poesie nach ihrer Stellung zum Leben war formeller Art. Die Kenntniß des römischen Wesens und seiner characteristischen Aeußerungen, so wie die Verwendung der lateinischen Sprache und der römischen Literatur für eine Gymnastik des Geistes und eine Uebung zu einem klaren Denken und Darstellen auf dem Gebiete practischer Beziehungen, der Mitte der menschlichen Thätigkeit nimmt in einem Gymnasium, dessen Elemente in proportioneller Harmonie stehen, hauptsächlich die Thätigkeit in Anspruch. Wir bedürfen die Literaturen derjenigen beiden Völker, welche im Alterthum die höchste menschliche Entwickelung, jedes nach seinem Character einseitig, aber bis zur Vollkommenheit erreicht haben, deren Erwerb ein wesentliches Moment unserer Cultur ist, für die unendlich höhern Aufgaben unsers Lebens. Eine proportionelle Vereinigung beider ist für das Unterrichtswesen der gebildeten Völker nöthig. Wir Deutsche zumal brauchen nach unsrer eigensten Art, in alle Höhen und Tiefen vorzustreben, Humanität und Na-

tionalität, theoretische und practische Richtung zu vereinigen, nach dem Gange und Stande unserer Cultur eben so sehr der echten hellenischen Literatur, als sich uns die Nothwendigkeit der lateinischen Sprache und der römischen Literatur aufdrängt. Die harmonische Verbindung beider Literaturen ist es allein, aus welcher classische Bildung hervorgeht.

Es ist hier nicht die Absicht, die wichtige Frage über einen Kanon der Lectüre nach allen Seiten eingehend zu behandeln. Es versteht sich, daß die formelle Rücksicht weder allein, noch überwiegend entscheiden darf. Aus dem Character der römischen Literatur ergibt sich, daß die Prosa, und in ihr die Historie und die Beredsamkeit für die Erkenntniß des römischen Wesens und für unsere Gymnasialbildung den ersten Platz einnehmen. Es sind Sallust, Cäsar, Livius, Tacitus, über deren Platz im Gymnasium wohl nur geringe und vereinzelte Zweifel entstanden sind. Für Livius und Tacitus ist die Aufgabe, Umfänge abzugrenzen, die an sich geeignet sind und eine relative Einheit haben, um sie theils in der Schule zu lesen, theils der Privatlectüre zu empfehlen. Abschnitte aus Livius eignen sich schon für die Tertia, dagegen möchte ich Cäsar, so klar und faßlich auch seine Darstellung ist, lieber dem Unterricht einer höhern Classe zuweisen, da fände er eingehenderes und zusammenhängendes Verständniß, und der große Meister sprachlicher Darstellung brächte hier auch erheblichen formellen Gewinn; Sallust gehört in eine der höhern Classen, nicht in die Tertia. Wenn der Vortrag der römischen Geschichte in directe und wohl gemessene Beziehung zu dieser Literatur gesetzt wird, so ergänzen und beleben sich beide Disciplinen gegenseitig.

Cicero ist und bleibt der Mittelpunct des lateinischen Unterrichts, theils in formeller Beziehung, weil in seinen Schriften die lateinische Sprache den reinsten Ausdruck hat, weil wir in ihnen den ganzen Schatz der gebildeten Latinität besitzen, theils auch weil er den universellen Ausdruck der Cultur seiner Zeit gibt. Allein der Kanon dessen, was aus ihm zu lesen, und vorzüglich die Weise, wie er in unsern Gymnasien zu behandeln ist, ist für die gymnasiale Praxis der Gegenwart eine der wichtigsten Aufgaben. Der Ciceronismus, der stilistische wie der reale, der in Cicero einen

großen Schriftsteller, eine Höhe humaner Bildung verehrt, war und ist für unsre Gymnasien verderblich. Er mag weniger nachtheilig, auch von Nutzen gewesen sein in Zeiten, wo es an einer Schulung der Form, an einer Leichtigkeit der gebildeten prosaischen Darstellung fehlte, wo Schrift und Rede gebunden und hart waren. In unserer Zeit sind in seinem Gefolge conventionelle Eleganz und Rhetorik, kalte Glätte, Uebergewicht der Phrase d. h. des Worts vor und ohne den Gedanken, Oberflächlichkeit, Gedankenlosigkeit und Gedankenöde, die sich hinter prächtig klingenden Worten versteckt, eine Gleichgültigkeit und Abstumpfung gegen alles Tiefe und Eigenthümliche, was unser Leben bietet und wovon doch auch das Gymnasium seinen Theil haben soll. Wir vermissen in Cicero's Darstellung Begrenztheit, Strenge und Maß, Schärfe und Tiefe, die Energie der Ueberzeugung, die Einheit der Grundsätze, dagegen besitzt er einen Ueberfluß an Worten und Kategorieen und die Leichtigkeit, sie für jeden Gegenstand anzuwenden. Es gibt keinen größern Gegensatz gegen eine gesunde, der germanischen Natur gemäße Bildung, als den Ciceronismus. Aber Cicero ist nothwendig zur Kenntniß der lateinischen Sprache und der römischen Cultur, deren Nachwirkungen für die innere Gestaltung der europäischen Geschichte so mächtig gewesen sind. Die Interpretation Cicero's nach dem Maß einer festen, einheitlichen, gesunden Bildung ist die schwerste von allen antiken Schriftstellern des Gymnasiums; sie fordert einen Mann, der den ethischen Character, den Werth und die Grenze des Gegenstandes recht zu messen versteht, der nicht bloß Kenntniß des Schriftstellers, sondern auch tiefen pädagogischen Sinn und freien Tact besitzt.

Daß von Cicero eine Auswahl der Reden und der Briefe, als historischer Documente eine Stelle im Gymnasium hat, darüber ist eine allgemeine Uebereinstimmung vorauszusetzen. Dagegen halte ich dafür, daß die rhetorischen Schriften, obwohl sie an sich zu den vollendeteren gehören, nicht für das Gymnasium geeignet sind. Sie setzen eine Anschauung von literarischen Productionen voraus, von welchen auch nur ein schwaches Abbild sich zu verschaffen ein Schüler nicht befähigt ist, und einen Gegenstand, die gerichtliche Beredsamkeit, welcher seinem Interesse und Verständniß zu fern

liegt. Eine Schrift darf niemals bloß wegen der Sprache und der Form gelesen werden, auch der Inhalt ist überall zum Verständniß zu bringen. Die philosophischen Schriften haben ihren Platz im Gymnasium, weil sie uns eine Kenntniß derjenigen geistigen Richtungen verschaffen, durch welche in diesem Zeitalter die römische Bildung beherrscht wird. Aber die philosophische Bedeutung derselben ist nicht voranzustellen. Soll mit philosophischer Propädeutik im Gymnasialunterricht Ernst gemacht werden, so müssen wir entschieden und bewußt mit der Tradition brechen, welche meint, eine Kenntniß der Philosopheme des Alterthums auf den Gymnasien vorzugsweise durch Cicero vermitteln zu können. Die römische Bildung und Literatur dieser Zeit ist ohne Philosophie nicht verständlich; der Hellenismus beruht auf Vermittelungen einer philosophischen Reflexion. Aber die philosophische Production, welche auf Rom influirt und allein dem römischen Character gemäß und verständlich ist, gehört nicht mehr der Frische des philosophischen Triebes an, die das Leben befruchtet und den Geist befreit und vertieft. Die Dogmen und Controversen der innerlich abgelebten griechischen Philosophie, welche außer dem Euhemerismus die römische Bildung beherrschen, Stoicismus, Epikureismus und die Plausibilitätslehre der Akademie sind nicht geeignet, einen rechten Einblick in die ursprünglichen Aufgaben der griechischen Philosohie zu gewähren und den philosophischen Sinn zu wecken und zu bilden, an sich nicht, und noch weniger in römischer Vermittelung. Die vorsokratischen Schulen, Platon, Aristoteles sind ohne wesentlichen Einfluß auf römische Bildung. Allein die spätern Systeme, welche oberflächlich und ohne objectiven Gehalt sind, weil der religiöse und nationale Inhalt des griechischen Lebens, das allein wirksame Mysterium jeder frischen und belebenden Production, aufgezehrt, die poetische Kraft erschöpft ist, waren den Römern verständlich, es fehlte ihnen das philosophische Bedürfniß und das philosophische Auge; diese spätern philosophischen Productionen, welche einen wesentlichen Bestandtheil des die römische, wie die griechische Bildung beherrschenden Humanismus bilden, werden von den Römern noch mehr verflacht und in den Strom currenter Begriffe hineingezogen.

Philosophie muß uns bleiben und auch im Gymnasium zu den ihr gebührenden Ehren kommen. Aber es ist eine pädagogische Forderung, daß sie erfaßt werde in ihrem Entstehen und frühsten Fortschritt bei dem Volke, das aus dem reinen philosophischen Triebe über die nächsten und nothwendigsten Probleme am unbefangensten und genialsten zu philosophiren verstanden hat, nicht da, wo die Philosophie einem absterbenden Leben angehörte und in den Dienst einer encyclopädischen Bildung und des unmittelbaren Nutzens trat. Das Ursprüngliche ist das Weckende und Bildende, nicht das Vermittelte und das durch Tendenzen, welche an sich der Philosophie fremd sind, Alterirte, das Ursprüngliche ist auch an sich nicht schwerer, es ist vielmehr für den wirklichen Zweck das Leichtere. Philosophische Propädeutik wird im Gymnasium nur durch die Griechen beschafft werden können, und nicht ohne Platon. Den Character der philosophischen Schriften Ciceros bezeichnet das Wort humanitas, welches dieselbe Unbestimmtheit hat, wie bei uns der Begriff der „allgemeinen Bildung." Sie enthält die verflachten und abgestandenen Vorstellungen, die aus den Bewegungen und Productionen des Zeitalters an die Oberfläche getreten in Umlauf gesetzt werden und in inhaltsloser Reflexionsgeläufigkeit und sophistischer Kunst als „Intelligenz der Gegenwart" in denjenigen Kreisen, welche auf allgemeine Bildung Anspruch machen, mit widerspruchsloser Autorität herrschen. Sie ist gleichgültig gegen alles, was den tiefen und eigenartigen Gehalt der Nation bildet, macht den Sinn stumpf für die höchsten Güter der Menschheit, sie ist oberflächliche Aufklärung, die nur das gelten läßt, was sich in leichter Verständlichkeit aufschließt, kosmopolitische Nivellirung. Die specifische Aufgabe und die ganze Einrichtung des Gymnasiums geht dahin, über das Niveau der „allgemeinen Bildung" zu erheben, ihr gegenüber eine Richtung und Vertiefung des Geistes vorzubereiten, welche gegen sie ein Gegengewicht bildet. Es ist die Schule des geschichtlichen Sinns, welche über die Gegenwart hinaus in den ganzen höchsten Erwerb der Menschheit hineinführt; es hat die Aufgabe der Bildung zu einer Einheit und Festigkeit der Lebensansicht und Gesinnung auf den allgemeinen geschichtlichen Fundamenten unsers Lebens. In dieser Beziehung

hat eine Literatur, welche einen humanistischen Character trägt, schwere Bedenken, während die Literatur des volksthümlichen Hellenenthums mit ihrer ausgeprägten nationalen und heidnischen Eigenartigkeit eben so sehr nach ihrem Gegensatz, als nach ihrer Verwandtschaft einer solchen Bildung im vorzüglichen Maße dient. Bei Cicero, namentlich seinen philosophischen Schriften entsteht so leicht die Gefahr, die humanistische und naturalistische Gesinnung des Römers unvermittelt in die Gegenwart hinüberzuführen und in verblichenen Gedanken ohne deutliche Distinction eine trübe Mischung des Antiken und Modernen zu Wege zu bringen. Dies hat der Interpret, wenn er seiner gymnastalen Aufgabe genügen will, im Auge zu behalten. Bei einer gelegentlichen Unterredung über die Behandlung Cicero's äußerte Nitzsch sich über die Schrift de officiis, indem er sie vorzüglich empfahl, man müsse sie zugleich historisch und philosophisch als die Philosophie des römischen Staatsmanns erklären. Die beiden kleinen Schriften de amicitia und de senectute sind, besonders letztere, mit großer Wärme geschrieben, schöne Documente von der menschlichen Innigkeit des Verfassers, echt römische Productionen.

Für die römische Poesie gelten gemäß ihrem Character überwiegend formelle Rücksichten. Es ist eine Disposition der Lectionen zu wünschen, welche mit der Poesie der antiken Sage früher durch Homer bekannt macht, als durch Ovid und Virgil, daß daher, so weit linguistische Gründe es fordern, auf den untern Stufen kleine poetische Stücke behandelt werden. Spott und düstere Satire, Ironie und Komik gehören nicht in die Schule, wenn sie noch eine andere, als linguistische und formelle Aufgabe hat. Die leichte und heitere, typische Satire des Horaz, des welterfahrnen Mannes, der sich mit Menschen und Lebensverhältnissen in's Gleiche zu setzen versteht, behält ihren Platz. Für die Lectüre des Horaz ist eine Zusammenstellung zu machen, wie Nitzsch empfahl, nicht etwa nach der Aehnlichkeit des Inhalts, sondern mit einem poetischen Sinn, so, daß ein Zusammenhang und Fortschritt des poetischen Gedankengehalts sichtbar werde. Neben der Aeneide behaupten gleiches Recht die Georgika, eine echt römische Production in Sinn und Lebensansicht.

Zwölfter Brief.

Das ethische Moment der Interpretation der antiken Literatur. — Verhältniß derselben zur Gegenwart und zum Christenthum.

Nitzsch besaß nicht philosophische Richtung und formelle Systematik. Man möge darin einen wissenschaftlichen Mangel sehen, aber damit steht ein Vorzug in Verbindung, der wesentlich pädagogischer Natur ist. Vom Einzelnen aus erkannte er das Allgemeine, von der selbständig und anschaulich ermittelten Erkenntniß einzelner Stellen, die gewisser Maßen sedes der Eigenthümlichkeit des Schriftstellers, des antiken Volksgeistes sind, geht ein Licht aus, welches sich über das Ganze ergießt, das Innere durchleuchtet, die Seele der antiken Welt sichtbar werden läßt. Diese Methode im Gegensatz zu einer systematischen ist die echt pädagogische, weil sie zu einer gegenständlichen und innerlich sichern Erkenntniß führt und zur Selbstbildung befähigt. Den Schriftsteller nach seinem Sinn und Gehalt als Stimme des Zeitalters und der Nation auffassen, aus den Quellen die Erkenntniß schöpfen so, daß sie aus eigner und unmittelbarer Anschauung des Gegenstandes entspringt und organisch wächst, das gehört zur Methode der Interpretation. Diese Weise war es, die er dem Lehrer empfahl; und er drückte seine freundliche Beistimmung aus, wenn man es so machte. Der Lehrer habe präsent ein Bild des antiken Lebens und Geistes und gebe, was nöthig ist, um die einzelne Stelle, die vorliegende Schrift zu erläutern und aufzuschließen, indem von da aus der Blick sich in das Innere und auf das Ganze richtet, nicht beiher-

gehende Excurse und Expositionen aus einer systematischen Doctrin. Das zündet, weckt, belebt, übt die Zucht des Erkennens und den Sinn der Wahrheit, welcher für das Gewußte, weil es selbständig und gegenständlich erkannt ist, einzustehen vermag. Das ist gewiß die Methode für ein Lebensalter, in welchem der Geist erst für das Erkennen geweckt und geübt werden, die dazu nöthige Haltung und Richtung gewinnen soll. Systematische Doctrin ist Material und Mittel des Lehrenden, welches wieder mit pädagogischem Sinn umgestaltet und verwendet werden muß. Daher bilden Poesie und Historie mehr, nehmen im Gymnasium einen frühern und größern Platz ein, als eine das Einzelne in einem Ganzen zusammenfassende reflectirende Darstellung, darum ist die von einzelnen Problemen ausgehende, sie erst findende und hinstellende, mit der Freude und Frische einer gewissen Ueberraschung durch das Neue und das erste Gewahrwerden aussprechende philosophische Lehrweise der ältern Philosophen, Platons, pädagogisch von größerm Werth, als die formelle Systematik der spätern und der modernen, welche von einem schon fertigen traditionellen Vorrath der Ausdrücke und Vorstellungen ausgehen.

Das Gymnasium ist eine Schule des geschichtlichen Sinns, seine höchste Aufgabe ist eine ethische, dieser dienen auch die wissenschaftlichen Momente und erhalten von dieser aus ihre Begrenzung und Bestimmung. Die Gegenstände des Unterrichts sind nicht nach den Forderungen einer abstracten Didactik, sondern durch den Gang unserer Geschichte gegeben, und diesen entspricht die Methode. Die Interpretation, welche allen Momenten ihrer Aufgabe in der rechten Weise und Proportion genügt, hat an ihrer höchsten Stelle ein ethisches Ziel, Menschennatur und Menschenleben, geschichtliche Verhältnisse nach ihrer Genesis und Gestaltung, ihrem Zusammenhang und ihrer Bedeutung auffassen zu lernen, Respect zu bekommen vor den Gesetzen und Bedingungen, der Macht der Geschichte. So ist das Gymnasium eine Vorbereitung zum Dienst für die höchsten Aufgaben der Gegenwart. Non scholae, sed vitae. Nicht die Kenntniß der einzelnen Schriftsteller ist das letzte Ziel der Interpretation, sondern der verständige und innerlich bewegte Einblick in die antike Welt, deren reiche, klare, markirte

und individuelle, den höchsten Zielen menschlichen Strebens zugewendete Geschichte in allen einer humanistischen Bildung dienenden Beziehungen, welche in der Literatur einen klaren Ausdruck der Art gefunden hat, daß die Jugend sie fassen und aus ihr nachhaltigen Gewinn für ihre Bildung ziehen kann, indem sie durch die rechte Interpretation dahin geführt wird, im Einzelnen das Allgemeine, im Antiken das Humane zu erkennen. Die antiken Personen, Thaten, Productionen, Verhältnisse sind nicht als abgethane und der Vergangenheit verfallene, nicht bloß als Gegenstände gelehrter Forschung und als gymnasiale Uebungsmittel, sondern als „Typen" der menschlichen Natur, menschlichen Leidens und Handelns dem Schüler vorzuführen. Die Geschichte dieser jugendlichen, die Principien der Cultur producirenden Völker und ihre Literatur hat eine für alle Zeiten gültige, in keiner Zukunft verschwindende und abnehmende pädagogische Bedeutung. Geübt an diesen Typen wird die Jugend befähigt, so allein befähigt, jeder nach seinem Maße und von seiner Stelle aus, die verwickelteren und unendlich reicheren Verhältnisse und die Geschichte späterer Zeiten und der Gegenwart zu verstehen und so für den Dienst an den Aufgaben unserer höchsten Lebensgemeinschaften vorbereitet.

Nitzsch wies, wie es die Gelegenheit mit sich führte, auf Aufgaben der Interpretation, welche in diesem Sinne zu behandeln sind, hin. Sie sind so mannigfaltig, wie die Gattungen und Eigenthümlichkeiten der Schriftsteller und die Aeußerungen der menschlichen Natur; er hob auch aus dem Bereiche seiner Beobachtung vorzügliche Leistungen zur Erläuterung und zur Nachahmung hervor. Schlachten und Kriegsoperationen, politische Kämpfe und Verfassungsverhältnisse, topographische Bilder, antike Naturanschauung, Charactere, eigenthümliche antike Ansichten von Welt und Menschenleben, religiöse Vorstellungen, mythologische Gestalten, philosophische Probleme, poetische Gebilde, die in das Innere der Menschennatur blicken lassen u. a. waren solche Gegenstände der Interpretation, worauf er aufmerksam machte. Dabei wußte er wohl, nicht alle können alles oder nicht alles auf gleich gute Weise.

Der Interpret muß vordringen bis in das characterische Innere, den bewegenden ethischen Nerv der antiken Menschheit und der

antiken Literatur, damit diese wirklich die Seele berühre und bewege und das Ziel einer ethischen Bildung durch die antiken Studien erreicht werde. Dafür ist die Vermittelung antiker Anschauung, Weltansicht und Gesinnung mit der Gegenwart des christlich germanischen Lebens nach Einheit, Verwandtschaft und Unterschied derselben nothwendig. Die wissenschaftlich philologische Interpretation geht davon aus, daß sie das Alterthum aus dem Alterthum erklärt, kann aber, wenn es sich um ein Verständniß aus innerer Anschauung handelt, eine Beziehung desselben auf den Standpunct der Gegenwart nicht entbehren. Schon das contraria contrariis fordert dazu auf. Keine Vergangenheit kann aus sich selbst allein begriffen werden, die nachfolgende Periode der geschichtlichen Entwickelung, die in uns lebende Gegenwart schließt ihr Inneres auf und deutet ihren Sinn, an sich und für unser Auge. Darum muß der Interpret überall etwas aus seinem Innern hinzubringen, damit das Product der Vergangenheit innerlich verstanden werde und eine lebendige Gestalt desselben vor das Auge trete. Wer das nicht thut, lies't nur Worte und Partikeln. Wer nicht ein Auge und Gefühl für alles Menschliche hat, nicht mit Sinn und Erkenntniß in der Gegenwart zu Hause ist, der kann auch nicht das Alterthum verstehen und würdigen. Die pädagogische Interpretation benutzt den Erwerb der wissenschaftlichen Uebung und Forschung für ihren Zweck, dieser ist ein ethischer, und die Gegenwart ist ihr das prius, welchem das Product der Geschichte dient. Das Verständniß der antiken Literatur dient der Kenntniß der Gegenwart und der Bildung für sie. In ihr hat das allgemein und natürlich Menschliche seinen klaren, faßlichen, primitiven Ausdruck, der uns einen Schlüssel gibt für complicirtere Verhältnisse der davon abhängigen und nachfolgenden Geschichte. Aus ihr gewinnen wir eine frisch aus der Quelle geschöpfte Erkenntniß der in der Gegenwart fortwirkenden Principien und werden so befähigt, den unendlich reichern Gehalt der Güter, welche wir besitzen, der Aufgaben, welche uns gestellt sind, distinct zu erkennen, zu würdigen und ihnen zu dienen. Was für die wissenschaftliche Interpretation Zweck ist, das ist für die pädagogische Mittel. Dieser Unterschied und die volle Bedeutung des ethischen Moments der pädagogischen

Interpretation sind noch nicht überall und genügend anerkannt, und für letzteres ist von der wissenschaftlichen Forschung noch mehr Material und Anregung nöthig. Die Abwege, welche aus der hier geforderten Richtung der Interpretation einen Ausgang nehmen könnten, indem das Formelle, das Einzelne und Fundamentale beeinträchtigt wird, sollen immer in's Auge gefaßt und mit sicherm Tact vermieden werden. Der Lehrer, welcher überall die Bedingungen einer gründlichen Bildung im Sinne trägt und Auge in Auge mit seinen Schülern unterrichtet, wird immer auf das rechte Maß und die gehörige Proportion der Momente der Interpretation bedacht sein und dafür sich von folgenden Maximen leiten lassen: 1) Die sprachliche Seite der Interpretation ist auf allen Stufen und überall die eigentliche Mitte; der Sicherheit und Genauigkeit derselben darf nirgends und durch nichts Abbruch geschehen. 2) Systematische Exposition oder, was dem ähnlich ist, ist der Methode des Gymnasiums fremd. 3) Die gymnasiale Erkenntniß ist eine beginnende, vom Einzelnen ausgehende, unmittelbar aus den Quellen schöpfende, so allein eine Propädeutik für systematische und wissenschaftliche Erkenntniß.

Was Nitzsch in dieser für die Klarheit, Gesundheit, den einheitlichen Zusammenhang der gymnasialen Bildung so nothwendigen Richtung der Interpretation durch seine wissenschaftliche Thätigkeit, seine gymnasialpädagogischen Weisungen und Erinnerungen, durch seine ganze Persönlichkeit und Gesinnung im Bereich des schleswig-holsteinschen Gymnasialwesens gewirkt hat, ist sehr hoch anzuschlagen. Ueberall waren es diejenigen Momente, welche man als zur nationalen Ethik des Alterthums gehörig bezeichnen kann, welche er, nach seiner Weise in einzelnen Appercü's, mit Wärme und feinem Sinn behandelte. Auch andere stimmen mit mir darin überein, daß wir seiner wissenschaftlichen und inspectorialen Anregung, seiner Weise, mit fein unterscheidendem und eindringendem Blick in den Schriftsteller und das antike Leben hineinzusehen, Unschätzbares verdanken. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß in Nitzsch nach seiner ganzen Persönlichkeit und tiefen Durchbildung von einer blinden Bewunderung und einer historisch unwahren Ueberschätzung des Alterthums ebensowenig zu finden war, als von

negativer Kritik. Daß er, als ich aus dem Kreise der Wissenschaft der Gegenwart in das Gymnasium trat, was aus Unkunde und Unüberlegtheit an Unterschätzung und ungenügender Würdigung des Alterthums in Bezug auf die gegenwärtige Cultur in mir war, mit seinen Admonitionen traf und zu dem Rechten mit dem warmen Eifer einer überlegenen Ueberzeugung hinführte, trage ich in dankbarer Erinnerung. Wer nicht die Alten bewundert und liebt, ihre eigenthümliche Tüchtigkeit und unersetzliche und unübertreffliche Größe nach ihrer Stelle in der Geschichte der Cultur mit klarer Einsicht würdigt, ihre Productionen als bleibende, immer von Neuem anzueignende Güter einer menschenwürdigen Bildung, der ganzen Geschichte anerkennt, der taugt nicht zum Gymnasiallehrer. Negativer Engherzigkeit gegenüber nannte Nitzsch sich „einen Freund der Heiden." Aber wer im Alterthum gefangen oder befangen ist, wird nicht für die antike Literatur gewinnen und aus ihr diejenige Bildung vermitteln, welche wir bedürfen, und noch viel weniger derjenige, welcher ohne Einsicht, ohne eigne Empfindung und Anschauung Phrasen von antiker Humanität, classischer Bildung nachspricht und seinen Schülern bringt. Nichts, weder der engherzigste Puritanismus, noch der illiberalste Utilitarismus, haben der allgemeinen Wirkung und Hochschätzung der antiken Literatur so viel Abbruch gethan, wie die unverständige und phrasenreiche Anpreisung und Ueberschätzung derselben. Wer nicht die Grenze des antiken Wesens und seine Stellung in der Geschichte, den Unterschied des Antiken und Germanischen, der alten Welt und der Gegenwart, des Heidnischen und Christlichen erkennt, ist nicht im Stande, die antike Literatur aufzuschließen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen. Es ist dies eine Aufgabe, welche nicht von Außen und aus einer verdächtigen Tendenz in die Sache hinein getragen wird; die Erkenntniß des Innern des Alterthums, seines ethischen Motivs führt von selbst und nothwendig zum Offenbarwerden dieses Gegensatzes. Führt die Interpretation in innern Verkehr mit den Alten, treten sie uns entgegen als Menschen, von unserm Fleisch und Blut, und zugleich anders geartet; sie denken und dichten, streben und handeln, fühlen, hoffen und lieben so, daß wir das Band einer edlen Humanität, das sie mit uns verbindet, erkennen, aber zugleich

kommt uns überall zum Bewußtsein, daß der Pulsschlag unsers Seelenlebens ein anderer, daß uns höhere Ziele gesteckt und reichere Mittel gegeben sind, als sie besaßen. Wenn wir mit der Verwandtschaft zugleich den Unterschied überall erkennen und fühlen, dann erst werden sie uns verständlich und treten uns nahe. Und so allein entsteht classische Bildung.

Das dritte Moment der Interpretation, das ethische, macht das Studium der antiken Literatur zu einer Vorschule der Ethik und aller ethischen Wissenschaften, macht in dem neben- und gegeneinander Wirken des Antiken und des Modernen eine Einheit und Festigkeit der Gesinnung und Lebensansicht möglich. Es weckt den Sinn und übt das Auge für die Auffassung und Würdigung historischer Verhältnisse und Unterschiede. Ich weise hier Beispiels halber auf ein einzelnes Moment hin, das politische, den großen Gegensatz der antiken politischen Verhältnisse und Begriffe und der der germanisch christlichen Völker, für dessen klare Auseinandersetzung an der Hand der antiken Lectüre die Geschichte der politischen Bewegungen aller Zeiten so eindringliche Weisungen gibt, welche das Gymnasium auch unserer Zeit sich zu Herzen zu nehmen hat. Nur unter dieser Bedingung wird die antike Literatur zu einer rechten Schule der nationalen Gesinnung und jeder politischen Tugend. Das Alterthum ist und bleibt der Mittelpunct des Gymnasiums aus historischen und pädagogischen Gründen, wir müssen mit dem Innern des antiken Wesens in Berührung treten, aber uns klar und bestimmt mit ihm auseinandersetzen, nicht bloß dadurch, daß das Alterthum in ein durchsichtiges Verhältniß zur gegenwärtigen Cultur trete, sondern auch durch die innere Relation dieser auf das Alterthum.

Mit einem Wort, die verschiedenen Elemente des Gymnasiums, die den Endpuncten der Geschichte angehören, müssen eine innerlich vermittelte Einheit bilden. Der ganze innere Rhythmus des Gymnasiums, der durch dasselbe wehende Hauch muß ein solcher sein, daß das Alterthum als die Mitte der Thätigkeit, als dienendes Moment dem Geist des gegenwärtigen Lebens untergeordnet werde. Für die nothwendige Einheit der Bildung und Gesinnung zum Dienst und im Geist der Gegenwart ist es nothwendig, daß die

Gegenstände des Unterrichts nicht, wie Fächer, neben einander stehen und ohne innere Durchdringung, jede für sich oder gar gegen einander wirken, sondern daß eine klare und harmonische Relation des Antiken und Germanischen, des Heidnischen und Christlichen erstrebt werde. Dies Ziel ist ein hohes, und um es zu erreichen, müssen günstige Umstände zusammenwirken. Aber das Erste und Nothwendigste ist, daß man dies als eine wesentliche Aufgabe der gymnasialen Leitung im Auge habe, daß man es nicht als Norm ansehe, Gegenstände, welche verschiedenen Gebieten der Cultur angehören, auch verschiedenen Lehrern zuzuweisen, daß man nicht eine Verschiedenheit und selbst einen Contrast der geistigen Richtungen herbei wünsche, damit das erreicht werde, was man eine vielseitige und freie Bildung nennt. Es ist in der That im Widerspruch mit den Bedingungen des Gedeihens einer tüchtigen Bildung, wenn die Unterrichtsgegenstände, welche dem Alterthum und welche der Gegenwart angehören, als verschiedene Fächer, die nichts mit einander zu thun und keine innere Beziehung haben, verschiedenen Lehrern, noch dazu von divergirenden Richtungen zugetheilt werden. Es ist namentlich für die beiden obern Classen nöthig, daß die innere Beziehung der verschiedenen Elemente des Unterrichts durch die Einheit des Lehrers kräftig vertreten werde, so daß derselbe Lehrer zugleich antike Gegenstände und solche, welche der Gegenwart angehören, Geschichte, Religion, deutschen Unterricht behandle und daß so das Hinüber und Herüber derselben durch eine persönliche Einheit vermittelt werde. Der rechte Gymnasiallehrer bedarf einer gewissen Universalität und muß von seiner Stelle aus die Beziehung auf den Zusammenhang des Ganzen vertreten. Nur da, wo dieser Grundsatz gilt, ist ein „Hegemonikon" im Gymnasium möglich, auf welches Nitzsch in bewußtester Weise durch die Disposition der Lectionen, durch die Richtung der Methode und Belebung des echten gymnasialen Sinns bedacht war.

Das höchste Moment der Interpretation an sich und in Bezug auf die Bildung einer einigen und festen Gesinnung ist das Verhältniß der antiken Literatur zum Christenthum. Die antiken Studien dürfen niemals so behandelt werden, daß sie die christliche Gesin-

nung wankend machen, in trüber Mischung des Heidnischen und Christlichen, des Naturalistischen und Evangelischen die evangelische Erkenntniß verdunkeln. Die spätern Schriftsteller der hellenistischen humanistischen Richtung sind in dieser Beziehung bedenklicher und schwerer zu behandeln, als die Literatur des echten Hellenenthums, weil hier theils der Unterschied klarer und klaffender, theils das Ringen nach dem Höchsten, indem es aus dem Innern der nationalen Gesinnung stammt und nicht durch Reflexion vermittelt ist, tiefer und wahrer ist. Das nächste und unmittelbare Verhältniß der Studien des Alterthums und des Evangeliums ergibt sich aus dem Bedürfniß, daß die Probleme der nach dem Höchsten ringenden Menschenseele, wie sie auch die alte Welt zu lösen sich abmühte, welchen die antike Literatur, namentlich in der Tragödie und der Philosophie einen typischen Ausdruck gegeben hat, wirklich verstanden werden, und das ist an der höchsten Stelle nur im Licht des Evangeliums, welches das lösende Wort thatsächlich bringt, möglich. Aber die Behandlung der antiken Literatur soll nicht bloß der Art sein, daß sie die Einheit, Klarheit und Reinheit der Gesinnung nicht bloß trübe und störe, sondern auch so, daß sie den höchsten Zielen auch positiv diene. Eine solche Auffassung des Alterthums können wir schon von Melanchthon lernen, welcher Kernpuncte des Unterschiedes und der Einheit der Gesinnung der antiken Menschheit und der Christenheit herausfand und eben so sehr mit verständiger Bewunderung der antiken Literatur, als mit fester evangelischer Ueberzeugung zugleich für die Erkenntniß der antiken Menschheit und für die Theologie behandelte. Antike Bildung in dieser Richtung hat für eine lautere und innerlich freie Erkenntniß des Evangeliums in unserm Zeitalter eine noch größere Bedeutung, als zur Zeit der Reformation. Wie kann der Uebernatürliches erkennen, der das Natürliche nicht kennt, wie kann der das Christenthum nach seiner specifischen und einzigen Bedeutung würdigen und messen, der das Heidenthum in seiner vollkommensten Gestaltung, das höchste Maß der natürlichen Menschheit nicht gesehen hat und zu wägen versteht? Was Nitzsch in dieser Richtung für die ihm untergebenen Gymnasien gethan hat, war nicht der Umfang des fertigen Resultats, sondern die Weckung und Uebung

des Auges für die Erkenntniß des Innern des antiken Wesens und der Menschennatur, die Richtung des Sinns auf die Totalität und Höhe der gymnasialen Aufgabe; was er gab, waren lebendige Samenkörner, welche eine in die Zukunft sich erstreckende Entwickelung hatten. Als ich einmal über das punctum saliens der griechischen Tragödie und über das Tragische im Allgemeinen, welches er so feinsinnig zu erläutern verstand, mit ihm conferirte und sich das Gespräch um sein Wort: die menschliche Natur ist an sich tragisch, bewegte, da war das Resultat der Unterredung: Also das Evangelium hat die tragische Weltansicht, als das Höchste und Letzte, worüber die antike Welt und die natürliche Menschheit nicht hinaus kann, überwunden. Aber einer leichtfertigen, tendenziösen negativen Kritik trat er als Mann der Wissenschaft, als „Freund der Heiden" auch wohl zornig entgegen. Wer sich gegen den Gehalt der antiken Literatur nur ablehnend verhält, wer in ihr nichts Positives findet, was wir uns aneignen, woran wir anknüpfen sollen, der wird auch nicht sagen können, weshalb wir auf sie so viel Zeit und Kraft verwenden. Es ist unserer Zeit die Alternative nahe getreten: Entweder dienen die Gymnasien der Kirche, brauchen dazu nur einige formelle Uebung in den alten Sprachen, stehen aber in einem ablehnenden Gegensatz gegen die antike und jede humanistische Literatur, oder sie dienen einer humanistischen Bildung, wie sie der öffentliche Dienst, das persönliche Bedürfniß der Bildung und die allgemeine Cultur der Zeit fordern, und treten damit in Gegensatz oder Indifferenz gegen das Christenthum. Die Lösung dieser Alternative ist in der katholischen Kirche bedingter, gebundener, aber sie ist auch dort möglich, denn dieser Gegensatz widerspricht dem Wesen des Christenthums. Die evangelische Kirche fordert nach ihrem Princip die innere und totale Verbindung einer humanistischen Bildung und der christlichen Gesinnung. Sie fordert für sich antike und jede humanistische Bildung, nicht bloß im Sinn einer formellen Uebung, sondern nach ihrem ganzen Gehalt. Das Gymnasium, wie Nitzsch es sich dachte, wie er durch Wissenschaft und inspectoriale Thätigkeit, durch seine ganze Persönlichkeit und Gesinnung dafür wirkte, stand im positiven Dienst der Kirche und des Evangeliums und förderte zugleich eine

freie geschichtliche, wissenschaftliche, humanistische Bildung. Er, der Philologe, der „Freund der Heiden" hat für die Gestaltung und Beseelung der Gymnasien des Landes im Sinn des Evangeliums viel mehr gethan, als scheltende Erinnerungen und Forderungen, gut gemeinte Vorschläge und Anordnungen außerhalb des Gymnasiums vermochten, weil er mit klarer Einsicht und in warmer Liebe dem Gymnasium angehörte.

Dreizehnter Brief.

Elementarunterricht in den alten Sprachen. — Lateinschreiben. — Lateinsprechen. — Lateinische Interpretation.

Für die Leitung eines Ganzen sind zwei Gegensätze überall zusammen zu fassen, welche in ihrer Gegenüberstellung und Isolirung nachtheilig wirken, die Richtung auf das Allgemeine, die letzten und höchsten Ziele, den innern Zusammenhang des Ganzen und die Thätigkeit für das Einzelne in seinen Grenzen, die Praxis ad hoc. Wenn eine zwingende Alternative einträte, so ist die Einsicht in die Einzelheiten der abstracten Richtung auf das Allgemeine vorzuziehen. Die Richtung auf allgemeine Bestimmungen wohnt jedem Gebildeten bei, sie ist in ihrer Abstraction für die Praxis eine traurige Sache, hemmt und verwirrt und bringt es nirgends zu wirklichen Erfolgen. Und doch herrscht im deutschen Gymnasialwesen viel Abstraction und Transcendenz. Die Einsicht in das Einzelne hat nirgends einen Ersatz, der Mangel der Richtung auf das Allgemeine findet überall einige Ergänzung in der Natur der Sache selbst und der wie von selbst sich ergebenden Einwirkung der zusammen wirkenden Verhältnisse. Wer zu leiten hat, muß beide Richtungen in sich vereinigen, nicht als neben einander hergehende, sondern in ihrer Einheit. Er muß das ganze Ziel und den zusammenhaltenden Mittelpunct im Sinn tragen, aber auch jede einzelne Aufgabe nach den Mitteln und Bedingungen wirklicher Erfolge und zugleich nach ihrer Proportion zu den neben ihr stehenden Gegenständen und als im Dienst des Ganzen in's Auge fassen. Alle Einzelheiten, wie sie neben einander stehen,

machen noch nicht das Ganze, sondern erst dann, wenn in jedem Einzelnen das Ganze wirksam ist. Das Allgemeine und Einzelne zusammen schauen, in dem Einzelnen die Verwirklichung des Ganzen erstreben, jeden Gegenstand in seiner Bedeutung für sich und zugleich für das Ganze behandeln, nicht einzelnen Maximen folgen, sondern die Gegensätze der Maximen mit Tact für die Praxis zusammenfassen, das ist practischer Verstand. Wo einzelne Gegenstände und Seiten der Praxis für sich aufgefaßt werden, verlieren sie nicht bloß die richtige Proportion und Stellung zu dem Ganzen, sondern auch zugleich die rechte Energie für ihre nächste Bedeutung. So geschieht es, wenn ein Lehrer seinen Gegenstand als die Hauptsache ansieht und die Beziehung desselben auf parallel gehende Gegenstände nicht mit in Rechnung nimmt, weder auf sie zu wirken, noch von ihnen Hülfe zu erwarten bedacht ist, wenn einzelne Gegenstände der Didaxis isolirt für sich abgehandelt werden, ohne die Proportion und Stellung derselben im Ganzen zu bestimmen. Beispiels halber führe ich die Frage an: Wie bringen wir es dahin, daß unsere Schüler möglichst gut, sicher und fertig Latein schreiben? Diese Frage in ihrer Isolirung ist völlig unpädagogisch, sie verwirrt die Praxis und führt sie auf Abwege, wenn sie nicht mit der Bedeutung und Behandlung der antiken Literatur in Verbindung gesetzt wird, und diese ist nur zu begreifen aus der Totalität der gymnasialen Aufgabe, sie ist auch nicht zu beantworten, wenn nicht das Verhältniß zu der parallelen Aufgabe der deutschen Uebungen festgestellt ist. Nitzsch ließ sich nicht durch persönliche Liebhaberei oder geistige Verwandtschaft oder Präoccupation verleiten, einen Gegenstand oder eine Maxime ungebührend zu vertreten, ohne die andere unter der Norm, welche aus der Totalität sich ergibt, damit zusammen zu denken. Wie warm und nachdrücklich er auch auf die höchsten Ziele und den Zusammenhang des Ganzen hinwies und dafür den Sinn seiner Lehrer zu gewinnen und zu stimmen bedacht war, so geschah es überall in einer Weise, welche auch im Einzelnen wirkliche Erfolge erzielte und die abgegrenzten Thätigkeiten normirte.

Wie man auch die Aufgabe des Gymnasiums auffaßt, die Mitte seiner Thätigkeit ist der Unterricht in den alten Sprachen.

Alle wirklichen Erfolge für die höchsten Ziele hängen davon ab, daß die Schüler mit präciser und präsenter Sicherheit und in genügendem Umfang in den alten Sprachen geübt werden. Diese bestimmte und abgegrenzte Aufgabe, welcher der Schüler gewachsen ist, welcher er genügen muß, um Anderes und Höheres zu erreichen, ist nicht durch einen allgemeinen, unbestimmten, Lehrer und Schüler so leicht mit Dünkel erfüllenden Begriff, welcher sich der angestrengten Arbeit und Attention im Einzelnen überheben zu dürfen glaubt, bei Seite zu schieben und zu verhüllen. Der nothwendige Unterricht, von dem so viel, ja alles abhängt, der alles bedingt, vorbereitet, in sich schließt, der andere Mängel weniger schädlich macht, selbst ersetzt, ist eine tüchtige sprachliche Uebung, allerdings nicht die stilistische. Der Lehrer muß Grammatiker sein. Aus unsern Gymnasien sollen nicht wieder nur Grammatiker hervorgehen, aber unsre Schüler sollen dahin gebracht werden, daß sie die Werke der Alten mit Sicherheit und Leichtigkeit lesen und verstehen, den Geist an ihnen stärken und heben, nicht mühselig mit ihnen umgehen, sondern eines freien und wahren Genusses fähig werden. Im Sprachunterricht, welcher viel mehr Exercitium, als Doctrin ist, liegt die nothwendige formelle Kraft. Nichts, selbst nicht der Unterricht in der Mathematik, welcher zwar ein zusammenhängendes und nothwendiges Fortschreiten, aber nicht zugleich ebenso eine freie geistige Bewegung gewährt, der sich auf die Formen der physischen Welt beschränkt und mit der ethischen nichts zu thun hat, kann jene strenge, Dünkel, Willkür, falsche Eitelkeit, Fahrlässigkeit frühzeitig niederhaltende Zucht und Uebung des Geistes, jene Gewöhnung an Stetigkeit, Anspannung, Aufmerksamkeit, Combinationsgabe, gleichmäßigen Fortschritt ersetzen, welche ein gründlicher und verständiger Unterricht in den alten Sprachen gewährt. Viele andere Mängel der jugendlichen Bildung lassen sich ersetzen. Ein schlaffer, verkümmerter oder verkehrter, ein oberflächlich gegebener oder genommener erster Schulunterricht in den alten Sprachen ist ein Mangel, der überall, positiv oder negativ, direct oder indirect nachwirkt. Die dankbare Erinnerung des Mannes bleibt dem Lehrer gesichert, welcher mit Geschick und nachsichtsloser Strenge den Knaben in der griechischen und latei-

nischen Grammatik unterrichtet hat. Wie sehr in großem Umfange die gymnasiale Praxis in und außer dem Gymnasium gedankenlos, unpractisch, völlig unmethodisch ist, wie sehr eine Vorbereitung der Lehrer zu einem pädagogischen Bewußtsein und zu einer pädagogischen Uebung, eine feste und richtige gymnasiale Tradition, die den Einzelnen leitet und bestimmt, uns fehlt, sieht man auch an dem eigentlich linguistischen Theil des Unterrichts, besonders an dem Elementarunterricht in den alten Sprachen. Es ist in dem linguistisch gelehrten Deutschland ein großes Misverhältniß zwischen den practischen Erfolgen des linguistischen Unterrichts und der Thätigkeit, welche dafür in der Schule und der Literatur verwendet wird. Es ist nicht die Regel, daß die Schüler mit der nöthigen und wohl möglichen Sicherheit einen griechischen und lateinischen Schriftsteller verstehen, gern und mit einigem Vergnügen lesen; es ist noch viel seltener, daß nach Absolvirung der Gymnasialzeit diese Kunst gefunden wird. Wie viele literarische Productionen drängen sich auf diesem Gebiet. Eine klare, aber wirklich durchdringende, die allgemeine Praxis für sich gewinnende und bestimmende Auseinandersetzung über die rechte Methode des Elementarunterrichts, eine jedem jungen Lehrer verschaffte Anschauung einer guten, Erfolge bedingenden Methode wäre uns nöthiger, als die vielen, überreichlichen Lehr- und Lernbücher. Das Misverhältniß der Literatur zu der Praxis auch auf diesem Gebiet, woran spröde Eigenwilligkeit eben so viel Antheil hat, als didactischer Eifer, gehört auch mit zur Signatur unserer gymnasialpädagogischen Zustände. Von literarischer Discussion und Lehrbüchern allein ist die Hinwendung auf den rechten Weg nicht zu erwarten. Es geht auch hier so, daß die rechte Theorie, auch gute Lehrbücher vorhanden sind, aber die Praxis in großem Umfange damit in Widerspruch steht. Es wäre wohl an der Zeit, daß das Gymnasialregiment etwas practisch Förderndes thäte und auf eine Einheit einer richtigen Praxis hinwirkte. Alle rechte Lehrereigenthümlichkeit soll geschont und gefördert werden, allein das unverständige Wort einer pädagogischen Anarchie, jeder Lehrer muß seine eigne Methode haben und sie sich selbst bilden, darf nicht mehr gehört werden. So weit ich beobachtet habe und sehen kann, ist es der verkehrte

Elementarunterricht in den alten Sprachen, welcher für die wirklichen Erfolge unserer Gymnasien von den höchsten Nachtheilen ist.

Es ist wohl nicht möglich, über einen Gegenstand, welcher mit dem ganzen Gange der Cultur zusammenhängt, von demselben bestimmt wird und ihn begleitet, wie die didactische Methode, etwas Neues zu finden. Wir müssen uns die Methode einfacher und in sich sicherer Zeiten vergegenwärtigen, welche den Vorzug hatte, daß sie durch das practische Bedürfniß und einen unmittelbar treffenden Tact bestimmt wurde, nicht von einer unfertigen Reflexion einer eigenwilligen Subjectivität und pädagogischer Künstelei abhing, und diese in der Einheit des Sinns nach den Forderungen der gegenwärtigen Cultur und Wissenschaft modificiren. Mit dieser Tradition stehen in Einklang die Forderungen grade der sprachgewaltigsten Männer, eines F. A. Wolf, eines J. Grimm u. a. und eine Theorie, welche aus dem Wesen der Sprache, des menschlichen Geistes, der Genesis der Erkenntniß geschöpft ist. Das Rechte und Naturgemäße, was oft genug ausgesprochen, aber überhört und nicht bis zur Allgemeinheit und Festigkeit der Tradition durchgeführt ist, müssen wir gegen eine Methode, welche von abgeschwächten Vermittelungen der Wissenschaft und einer oberflächlichen Reflexion abhängt, schützen und wieder in sein Recht einsetzen.

Der Sprachunterricht im Gymnasium hat den Character, zur Benutzung der Literatur zu befähigen, in dieselbe einzuführen, den Sinn für eine Bildung und Fortbildung aus den Quellen der Cultur zu wecken und zu üben; also abstract sprachliche Uebung, stilistische Fertigkeit, linguistische und grammatische Reflexion ist von secundärer Bedeutung. Jemand sagt: Sprachunterricht muß sich die Aufgabe stellen, die einzelnen Sprachen als eben so viele besondere Gedankensysteme zum Bewußtsein zu bringen. Ein solcher Satz, ein Beispiel deutscher pädagogischer Transcendenz darf nun und nimmermehr, an keiner Stelle und in keinem Maße den sprachlichen Unterricht des Gymnasiums bestimmen.

Die pädagogische Methode des Sprachunterrichts ist die der Gegenüberstellung der fremden und der eignen Sprache, das Hinüber und Herüber von dieser in jene, von jener in diese. Diese practische und unmittelbare Gegenüberstellung und Sprachverglei-

chung ist die allein naturgemäße Weise für den grammatischen Unterricht. Ein Beispiel. Der Acc. c. inf. wird in folgender Weise erläutert und eingeübt: Dico hominem mortalem esse d. h. — daß — ist. Der Lateiner läßt das „daß" weg, verwandelt den Nominativ in den Accusativ und das verbum finitum in den Infinitiv. Eine solche Juxtaposition gibt die unmittelbare Anschauung des sprachlichen Phänomens nach dem Unterschiede beider Sprachen und zugleich eine practische Anweisung zu dem Herüber und Hinüber. Von der wissenschaftlichen Methode, welche die Sprache theils historisch, theils aus den Gesetzen des menschlichen Geistes, logisch, psychologisch u. a. erklärt, darf in den Elementarunterricht nichts hineingetragen werden. In der Sprache selbst und ihren Productionen und Phänomenen, welche durch den Gegensatz der Muttersprache dem Knaben zur distincten Anschauung kommen, liegt der eigentliche Nerv der Bildung, nicht in der abstracten beihergehenden Demonstration. Strenge Grammatik in dieser concreten Form ist die rechte und gedeihliche Uebung des jugendlichen Geistes, sie führt nicht zu einem passiven Verstehen und Denken über den Gegenstand, sondern zu einer sprachlichen Selbstthätigkeit und einem sprachlichen Können, indem gleich von den ersten Stunden an ganze Sätze herüber und hinüber übersetzt werden. Dies Gefühl eines sichern Könnens, welches gleich im Anfang entsteht, erhöht die Lust des Lernens.

Die Sprache ist nicht als fertiges Product und als Gegenstand der Doctrin zu behandeln, sondern als ein Werden und damit als ein Gegenstand der practischen Actuosität. Sprachunterricht ist Exercitium. Die auf die practische Gegenüberstellung bezüglichen Regeln sind nicht bloß Theile einer sprachlichen Doctrin, einer theoretischen Reflexion, welche die Praxis zu leicht unsicher macht, sondern Befehle, gewisser Maßen Commandoworte, welche die sprachliche Attention wecken und zu einer sprachlichen Thätigkeit aufrufen. Der unermeßliche Unterschied, wie die Muttersprache in die Seele des Kindes eingeht und dort wirkt, soll nicht verkannt werden. Aber ein Analogon dieses Processes muß auch im Unterricht in fremden Sprachen der Lehrer herstellen und immer vor Augen haben. Das Gewordene der alten Sprachen soll durch die

Kunst des Unterrichtens wieder zu einem Werden gestaltet werden und dadurch eine actuose Präsenz im Geist des Knaben erhalten. Ohne alle Definitionen und andere Vorreden muß gleich von der ersten Stunde an ein sprachliches Ganze, welches sprachliche Thätigkeit in Bewegung setzt, der Satz vorgeführt werden. Der Schüler lerne eine Form, die einfachste, dazu etwa est und sunt, ferner eine Anzahl Vocabeln. Dies sind Stücke, welche sofort zu Sätzen zu verbinden sind. So werde auf einem ersten Gange rasch durch die ganze Formenlehre geschritten, indem allein das Einfachste und Reguläre eingeübt wird. Ein zweiter, dritter Gang, so viele nöthig sind, befestigen das Gelernte und ergänzen alles Nothwendige. Alles wird in kleinen Sprachganzen lebendig, und an diese schließt sich dasjenige aus der Syntax, wozu sie die Nöthigung und Aufforderung enthalten. So werden die Elemente verhältnißmäßig rasch, sicher und ohne Quälerei angeeignet, die Schüler bekommen das Bewußtsein des Fortschritts, Sprachgefühl und die Freude eines sprachlichen Könnens. Sie haben ihre Lust daran, die gelernten Vocabeln und Formen zu Sätzen, Deutsch und Lateinisch, zusammenzustellen. Mit einer solchen Methode steht in directem Widerspruch, wenn der Lehrer in einem selten unterbrochenen tenor alles, was in der Grammatik an Paradigmen und Regeln neben und nach einander steht, auswendig lernen läßt. Ich lese in einer Schulnachricht, daß die unterste lateinische Classe bei einem zehnstündigen Unterricht in einem ganzen Jahr die lateinische Grammatik bis zur ersten Conjugation tractirt hat! Da fehlt doch alles Bewußtsein und alles Gefühl, was Sprache ist, und wie sie gelehrt werden muß. Es ist wohl möglich, daß in einer Zeit von sechs Wochen ein erster Gang durch das Regulärste der ganzen Formenlehre gemacht und dies in mannigfaltiger Anwendung und Uebung befestigt werde.

Paradigmen sind für Auge und Ohr anschaulich zu machen und bis zur Perception zu üben. Es ist nicht zu erwarten, daß schon bei der ersten Behandlung die Sicherheit in den Formen eine nachhaltige werde; diese ist überall nicht durch eine abstracte Uebung zu erreichen, sondern im Fortgang der Anwendung derselben im Uebersetzen. Selbst noch auf den höhern Stufen ist

Sicherheit in den grammatischen Formen ein Gegenstand, auf welchen der Lehrer zu achten hat. Für die Anfänge ist eine Präparation durch Aufsuchen der Vocabeln in einem Lexicon nicht zulässig. Vocabeln sind in möglichst großem Umfange zu lernen und durch Anwendung im Uebersetzen und durch fortgehende Repetition bis zur sichern Präsenz zu befestigen. Auf ein sicheres Auffassen und Festhalten im Gedächtniß ist überall zu halten; schon in dieser Beziehung ist es nicht zulässig, daß ein Schüler sich auf aufgeschriebene oder gar abgeschriebene Vocabeln als Beweis seiner Präparation berufe. Die häusliche Arbeit auf den untern Stufen besteht der Hauptsache nach in der Repetition dessen, was in den Unterrichtsstunden gelernt ist. Von den Anfängen an ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Sprache dem Schüler habituell und mundrecht zu sicherm Gebrauch einwohne. Die Uebersetzungsübungen aus der fremden und aus der eignen Sprache sind nach gleichem Verhältniß zu verbinden. Sie bestehen zuerst in mündlichen Extemporalien, diese sind für den Knaben die leichteren, weil die Gegenwart und der befehlende Aufruf des Lehrers die Attention herausfordern und wach erhalten. Dann kommen hinzu schriftliche Uebungen, theils als Extemporalien, theils als häusliche Aufgaben; diese seien kurz, aber in der Regel für jeden Tag. Von Zeit zu Zeit werden größere Abschnitte rasch und sicher, auch so, daß der Text nicht vorher gelesen wird, repetendo übersetzt, denn es kommt überall auf ein festes Behalten und präsente Fertigkeit des sprachlichen Könnens an.

Die grammatischen Regeln werden in kurzen, behältlichen Formeln gegeben, welche immer in denselben Worten wiederkehren, sie haben den Character der Admonition, womit der Lehrer die Uebungen nach dem Grundsatz der sprachlichen Gegenüberstellung leitet, nicht den der doctrinären Exposition und Definition. Die viva vox des Lehrers, nicht das Buch, leitet den sprachlichen Unterricht. Dazu ist nothwendig, daß der Lehrer die ganze Elementargrammatik in festen Formeln und nach ihrem Zusammenhange im Kopf und für jede Stelle präsent habe. Diese Forderung ist nicht übermäßig und unerläßlich, weil nur so mit Leichtigkeit und Sicherheit operirt werden kann. Die Grammatik enthält das Material

der Formenlehre nach Ueberschriften geordnet, ohne viel Doctrin. Die elementare Syntax wird im Anschluß an die Uebersetzungen aus dem Deutschen und bei Gelegenheit der Lectüre in wiederkehrenden gleichen Formen eingeübt. Das bringt bessere Erfolge, als ein fortgehender Unterricht aus einer Grammatik in doctrinärer und wenig behältlicher Sprache. Von der Tertia an tritt eine Grammatik ein, welche das Regelmäßige der Syntax enthält und, indem sie einen grammatischen Zusammenhang enthält, eine Vorübung für systematische Auffassung bietet. Vereinzeltes, so wie Besonderes, was der Eigenthümlichkeit der Schriftsteller und der Dichtersprache angehört, ist der Exposition bei Gelegenheit der Lectüre zu überlassen. Die Sätze, welche zur Illustration der grammatischen Regel dienen, seien möglichst leicht und inhaltsleer; es handelt sich bei ihnen um das Formelle der Grammatik, wovon die Auffassung und Erörterung des Inhalts nicht abziehen darf. Dagegen müssen die Sätze, welche der fortgehenden Uebung dienen, nicht allein unter der Herrschaft des grammatischen Zwecks stehen, sondern sind so zu wählen, daß auch der Inhalt und Sinn angeeignet werde. Der Lehrer prüfe überall, wo es nöthig ist, das Verständniß, gehe so rasch vorwärts, als es die Sicherheit der Auffassung gestattet, habe an jeder Stelle als grammatisches Hauptziel die Einübung der vorliegenden Regel vor Augen und gebrauche die Lectüre ja nicht zur Umfrage durch die ganze Grammatik. Das ist eine üble, nicht selten für gründlich gehaltene Methode, nicht Concentration und Gründlichkeit, sondern eine Breite, welche durch das bunte Mancherlei der grammatischen Fragen zerstreut und den sichern und raschen grammatischen Fortschritt hemmt. Nur wo das Examiniren Zweck ist, mag so verfahren werden. Die drastische, jeden einzelnen Schüler anfassende und in jedem Moment im Auge behaltende Weise des Lehrers ist eine Hauptsache. Sämmtliche Schüler sollen in Attention und Thätigkeit erhalten werden. Das Wort des Lehrers sei klar, kurz, aufrufend und admonirend, in dem Ton und mit dem Blick, daß sämmtliche Schüler jede Aufgabe und jede Frage, welche an einen einzelnen Schüler gestellt wird, auch als an sie gerichtet ansehen. Jede Stunde gebe, wo möglich, ein abgegrenztes Ganzes, das Gefühl des Gethanen, des Fortschritts,

welches durch umfassende Repetitionen von Zeit zu Zeit zu erhöhen ist. Das in den Unterrichtsstunden Erreichte ist die Hauptsache, die häusliche Arbeit das Untergeordnete. Die Stunden für Grammatik, schriftliche Uebung und Lectüre sind nicht zu trennen, sondern jede Stunde schließt diese Aufgaben in sich.

Für die Lösung der Frage über die Bedeutung und die von dieser abhängige Methode des Lateinschreibens im Gymnasium können allein culturhistorische Momente entscheiden. Latein war einmal bei uns die Sprache der ganzen höhern Cultur, dann wurde ihr Terrain auf das Gebiet der Gelehrsamkeit beschränkt, jetzt ist sie auch von hier verdrängt und nicht einmal Sprache der Philologie. Latein im Schreiben und Sprechen diente der Unmittelbarkeit der Gegenwart und ihrer Bedürfnisse, war dafür unentbehrlich. Das einer fremden Nation und einer fernen Zeit angehörige Idiom wurde in Folge davon, daß es in den Gebrauch der Gegenwart hineingezogen wurde, durch den Sinn und die Formen derselben tangirt und alterirt, es verlor überall von der Strenge und Eigenthümlichkeit des antiken Characters. Die Behandlung der römischen Literatur wurde durch die Stellung des Lateins im unmittelbaren Dienst des Lebens beherrscht, sie galt weniger um ihrer selbst willen, sie diente mehr der Uebung des Schreibens und Sprechens. Die beste Kraft wurde für dies Ziel verwendet und die rechte Einwirkung der Totalität der antiken Momente trat zurück, die Auffassung der antiken Form und des antiken Gehalts, welche nur durch den Gegensatz der Gegenwart möglich ist, war nur beiläufig und zufällig.

Um die Bedeutung des Lateinschreibens im Gymnasium für die Gegenwart mit einem entscheidenden Urtheil zu würdigen, müssen wir unsern Blick scharf auf die Thatsache richten, daß Lateinschreiben für den Gebrauch der Gegenwart gar keinen Werth, keine Stelle mehr hat, wenn man etwa epideiktische Productionen abrechnet, durch kein Bedürfniß gefordert wird, daß es also nur in pädagogischer Beziehung in Betracht kommen kann. Nachdem seit Thomasius und Chr. Wolf unsre Wissenschaft deutsch gelehrt wird, unsre Literatur in deutscher Sprache und Form einen Ausdruck hat, welcher keiner Nation nach steht, ist das Antike aus dem

Innern unsers Culturlebens ausgeschieden und wir stehen demselben frei und selbständig gegenüber. Die lateinische Sprache ist und bleibt jetzt eine uns völlig fremde. Wir müssen uns entschließen, diesen wesentlichen Fortschritt der nationalen Entwickelung auch als einen Vortheil für die gymnasiale Aufgabe anzusehen und der antiken Literatur eine demselben gemäße Stellung und Behandlung in voller Consequenz anzuweisen. Wenn das nicht in vollem Maße und allenthalben geschieht, so ist das ein Beweis, wie langsam die Gymnasialpädagogik den großen Bewegungen der Cultur folgt. Auch die antike Literatur, welche früher im Dienst des Bedürfnisses der Gegenwart stand, ist, indem sie daraus zurückgetreten ist und uns fremd gegenüber steht, dadurch frei geworden und zu ihrem vollen Rechte gekommen; indem ihre Behandlung von particulären Relationen befreit ist, hat sie eine Stellung, wo sie in ihrer Totalität und ganzer Selbständigkeit auf die Cultur der Gegenwart zu wirken vermag. Mit dem Zurücktreten des Lateinschreibens als selbständiger Uebung hat die Bedeutung der antiken Literatur nicht abgenommen, sondern ist gewachsen; damit ist die Aufgabe des Gymnasiums eine freiere und erhöhtere, und wenn man glauben sollte, daß mit dem Wegfallen der Rücksicht auf das äußere Bedürfniß des Lateinschreibens ihm eine Stütze entzogen sei, so ist diese dadurch reichlich ersetzt. Grade diese Stellung der antiken Literatur als einer fremden und uns gegenüberstehenden macht eine Wirkung möglich, welche eindringender und unserer Cultur gemäßer ist, als ein Hereinziehen in die Gegenwart des Geistes und eine Mischung mit derselben. Sie wirkt jetzt nicht mehr constituirend, sondern regulirend und entfaltet in dieser Grenze ihre ganze stärkende Kraft. Zwei Culturen stehen sich gegenüber, fremd, aber doch verständlich; die fremde Cultur beeinträchtigt nicht mehr die unsere in ihrer Eigenthümlichkeit, sondern vermag ihr zu geben, was ihr fehlt und nöthig ist. Ein Blick auf die Geschichte unserer Cultur zeigt es, seitdem wir eine eigne Literatur besitzen, welche der antiken würdig gegenübersteht, besitzen wir auch eine anschauliche und eindringende Erkenntniß der antiken Literatur. Damit hängt auch zusammen, daß die griechische Literatur mehr zu ihrem Recht gekommen ist. Jetzt erst ist classische

Bildung möglich, welche durch das Gegenüberstehen und das auf einander Wirken des Antiken und des Modernen entsteht. Verschließen wir doch nicht unser Auge gegen die Wirklichkeit, ihre Vorzüge und Bedürfnisse, gegen offenbare Thatsachen. Lateinschreiben und -sprechen zu präsentem Gebrauch ist nirgends nöthig. Wollen wir diese Künste in dem alten Sinn und mit der alten Methode aufrecht halten, meinen wir, mit dem Aufgeben derselben höre gymnasiale Bildung auf, so sprechen wir damit Mistrauen gegen die specifische Aufgabe des Gymnasiums, Einführung in die antike Literatur, aus, schwächen ihre Wirkung durch verkehrte Behandlung, und es entsteht nichts als Stümperei. Keine Nation kann fremder Sprachen und fremder Cultur entbehren, wenn sie nicht zur Stagnation verurtheilt sein will, die antike Literatur ist ein bleibender Bestandtheil der Cultur der Gegenwart für alle Zeiten. Aber es ist ein gebundener, zurückgebliebener Zustand, wenn eine Nation ihre eignen Interessen in einer fremden Sprache verhandelt und ihre höchsten geistigen Güter darin niederlegt. Es ist arge Pedanterie und unverständige Kurzsichtigkeit, wenn die Gymnasialpädagogik auf solche gebundeue Zustände als vorzüglich günstig für ihre specifische Aufgabe zurückblickt, wenn man meint, mit dem Aufhören des Lateinschreibens sei die Kraft der gymnasialen Bildung für immer gebrochen oder wenn man Ziele, Mittel und Methode der gymnasialen Praxis nach dem Maße vorüber gegangener Culturzustände bestimmt und aufrecht erhalten will. Unsere Frage ist demnach so zu stellen: Welche Bedeutung hat in der Gegenwart das Lateinschreiben für den Zweck des Erlernens der lateinischen Sprache und der Einführung in die römische Literatur?

Die einzige Stelle, wo außer Productionen, welche einen epideiktischen Charakter tragen und deren Bestimmung oder Gegenstand eine Abfassung in lateinischer Sprache fordern, Lateinschreiben und -sprechen gefunden wird, ist in Universitäts- und amtlichen Prüfungen. Der Zweck ist hier nicht der eines realen Erfolgs, sondern ein pädagogischer. Wenn man meint, hier den Gebrauch der lateinischen Sprache deshalb aufrecht halten zu müssen, damit dem Gymnasium nicht eine Stütze für seinen lateinischen Unterricht entzogen werde, so ist dieser Grund, weil er außerhalb der Sache

liegt, nicht stichhaltig und wird auf die Länge nicht gehört werden können. Doch scheint mir, daß in Prüfungen die lateinische Sprache wohl ihre Stelle hat, aber in bestimmten Grenzen. Man kann es wohl hören, wer in einem Gegenstand etwas weiß, wünscht lieber deutsch gefragt zu werden, wer dürftige Kenntnisse hat, will lieber durch den lateinischen Ausdruck den Mangel gründlicher Kenntniß verdecken. Die lateinische Sprache ist auf diejenigen Gebiete, welche mit der Geschichte der Wissenschaft und mit geschichtlichen Gegenständen, welche einer lateinischen Literatur angehören, zu beschränken und für diese zu fordern, weil ein gründliches Studium jeder Wissenschaft mit einem Zurückgehen in die Geschichte, daher mit lateinischer Bildung in terminis u. a., verbunden ist. Wenn man auch da, wo lateinische Aufsätze in ausgedehnterem Maße und selbst lateinische Interpretation für das Gymnasium angeordnet ist, darüber klagt, daß die Fertigkeit der Candidaten im Lateinschreiben und -sprechen von Jahr zu Jahr abnehme, so spricht das gewiß nicht für die vorgeschriebene Unterrichtsmethode. Unsere Candidaten werden unter zwei Bedingungen im Gebrauch der lateinischen Sprache genügend geübt sein. Die eine fällt in den Bereich des Gymnasiums. Es ist mehr nachhaltige Fertigkeit in der Sprache im Ganzen und in der Auffassung der Literatur zu erstreben. Die zweite Bedingung ist in dem gründlichen historischen Studium der Wissenschaft gegeben.

Die lateinischen Schreibübungen haben also gemäß den Forderungen unserer Culturverhältnisse nicht den Gebrauch der Sprache für die Gegenwart, nicht Eloquenz und Wohlredenheit zum Ziel, sondern sind dem Zweck der Kenntniß der antiken Literatur untergeordnet. Für ein tüchtiges Erlernen einer fremden Sprache ist ein Uebersetzen eben so sehr aus der eignen in die fremde Sprache, als umgekehrt, nöthig, zu dem Moment der Receptivität kommt das der Spontaneität. Die lateinischen Schreibübungen sollen den Sinn für die antike Form bilden, den Genius beider Sprachen in ihrem Unterschiede zum Bewußtsein bringen. Die klare und begrenzte Festigkeit der lateinischen Sprache schult den Geist und gewöhnt ihn, die Unbestimmtheit des Ausdrucks, welche aus der Unmittelbarkeit und der Präsenz der Muttersprache entsteht, zu

concentriren und zu fixiren. Das Lateinschreiben muß immer den Character der bewußten Gegenüberstellung, das Gefühl der Fremdartigkeit behalten, nicht zur innern Präsenz werden, wenn es recht wirken soll; es muß überall von dem Gefühl des Unterschiedes der antiken Form begleitet und geleitet werden. In dieser Richtung übt es auch für den Gebrauch der Muttersprache, indem es an Strenge und Sicherheit der Darstellung und an Reinheit der Form gewöhnt. Neben den lateinischen Uebersetzungen stehen die deutschen mit gleicher Wirkung und in Wechselverhältniß. Was im ganzen Umfange von der Behandlung der antiken Literatur gilt, daß sie erst durch das Bewußtsein des Gegensatzes zur rechten Auffassung und Wirkung kommt, das ist auch eine Norm, welche die Uebung des Lateinschreibens regelt. Wo eine unvermittelte Präsenz und Leichtigkeit des lateinischen Ausdrucks erstrebt wird, da dominirt der lateinische Character und alterirt die Eigenartigkeit der deutschen Darstellung. Indem sichere Kenntniß und Uebung der antiken Form unser Ziel ist, halten wir mit Strenge auf diejenige classische Latinität, welche vorzüglich in Cicero repräsentirt ist, und gestatten keine Mischung des Sprachgebrauchs und der Darstellungsform verschiedener Zeitalter. Wäre Latinität zu präsentem Gebrauch das Ziel, müßten wir nachsichtiger sein, dann hätten auch Neulateiner eine Stelle im Gymnasium, ja sie würden zu empfehlen sein, weil sie eine Vermittelung des Antiken mit dem Modernen bereits enthalten und für die Uebung der Latinität bis zur Präsenz ein vorzügliches Mittel sind.

Wenn wir nun nach diesen Grundsätzen die beiden Fertigkeiten, die Uebersetzung aus dem Lateinischen und die ins Lateinische nach ihrer pädagogischen Bedeutung messen, so folgt, daß eine sichere und präsente Leichtigkeit im Auffassen der fremden Sprache und im Verständniß der Schriftsteller für practische Anwendung und für die gesammte Bildung des Schülers höhern Werth hat, als die Uebung in lateinischen Scriptionen. In der Anerkennung dieses Satzes liegt schon an sich ein Impuls und ein Mittel, im Auffassen der Sprache im Ganzen und im sichern und eindringenden Verständniß der Schriftsteller es weiter zu bringen, als oft geschieht. Wir können das Misverhältniß sehen, daß Schüler in lateinischen

Pensen und Aufsätzen mehr leisten, als im Verständniß der Schriftsteller, weil die Voranstellung des Zwecks der Schreibübungen die Behandlung der Literatur bestimmt und, die Aufgabe der Interpretation verkürzend, von sich abhängig macht und die Attention des Schülers in seinen Studien mehr auf stilistischen Gewinn, als auf das Eindringen in den Schriftsteller gelenkt wird. Es ist ein Zurückbleiben und ein Widerspruch mit den Culturzuständen der Gegenwart und mit der diesen gemäßen Aufgabe des Gymnasiums, wenn noch jetzt lateinische Scriptionen ein Uebergewicht über die Lectüre behalten, wenn ihnen eine selbständige Bedeutung beigelegt und in ihnen das wesentliche Maß der gymnasialen Bildung gesehen wird. Lateinische Schreibübungen haben jetzt lediglich einen untergeordneten Character und sind nach den Maximen zu regeln, welche für ein tüchtiges Lernen einer Sprache und eine eindringende Auffassung ihrer Literatur an sich gelten. Sie haben so weit ein Uebergewicht über griechische Schreibübungen, als lateinische Sprache und römische Literatur nach ihrer Stellung zu unserer Cultur und ihrem innern Character im Gymnasium den ersten Platz behaupten.

Wir fordern demnach Pensa von Uebersetzungsaufgaben, deren Text nicht aus lateinischen Originalen übersetzt, sondern echt deutsch gedacht und geformt ist. Diese ins Lateinische zu übertragen, ihnen, wenn auch nur annäherungsweise, eine lateinische Form zu geben, ist die Aufgabe, welche der specifischen Praxis des Gymnasiums entspricht, wodurch der Sinn für Vollendung sprachlicher Form in einem Maße geübt wird, wie an keiner andern Stelle des Gymnasiums. Das eigentliche Ziel lateinischer Schreibübungen wird durch Uebersetzung deutscher Pensa in viel höherm Maße erreicht, als durch lateinische Aufsätze. Ich halte es für keinen Mangel, wenn diese in einem Gymnasium gänzlich fehlen. Wir müssen, um über sie in's Klare zu kommen, zunächst auf das Verhältniß zu den deutschen Aufsätzen eingehen. Was von einer Production, die sich mit dem Sammeln, Ordnen und Gestalten des Materials befaßt, ins Gymnasium gehört, kommt der Muttersprache zu; wir stehen nicht mehr in Zeiten, wo eine gewisse, dem Gebrauch von allen Seiten zufließende Latinität auch dem Schüler schon zu Ge-

bote steht, die Bedeutung unserer jetzigen Uebungen ist einer solchen vielmehr entgegengesetzt. Indem das Formen eines gegebenen Textes die strenge Norm der Pensa ist, sind sie schwerer als Aufsätze, wo es im Belieben des Schülers steht, Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen. Aufsätze haben es mit dem Doppelten, dem Inhalt und der Form zu thun. Man kann nicht selten beobachten, daß sowohl das eine, wie das andere nicht zu seinem Recht kommt, daß sie sich gegenseitig beeinträchtigen. Weil das nöthige sprachliche Material beschränkt und nicht präsent ist, greift der Schüler zu der Auskunft, Gedanken, für welche der lateinische Ausdruck nicht zur Hand ist, zu übergehen, nur das zu schreiben, wofür die lateinische Phrase bequem und gegenwärtig ist. Oder auch, er zieht Gedankenwendungen in die Darstellung hinein, bloß damit er einen prächtigen Latinismus anbringe. Es entsteht eine Abhängigkeit des Inhalts von der Form, eine Alterirung und Deteriorirung desselben, welche für die ganze Geistesrichtung, den reinen Sinn der Wahrheit im Denken und Darstellen erhebliche Nachtheile hat, um so mehr, je größeres Gewicht solche Productionen und ihre dem Inhalt beiher gehende Latinität haben. Die Leere an Gehalt in den lateinischen Aufsätzen bildet nicht selten zu der lateinischen Phraseologie, welche dem hohen Ernst, der gravitas des römischen Lebens, der classischen Form der römischen Literatur, in welcher Inhalt und Form in klarer Harmonie stehen, einen widerlichen Contrast. Man muß sich nur einmal erzählen lassen, wie die Erfindungsgabe des Schülers es macht, wie er aus frühern Aufsätzen, phraseologischen Sammlungen, obenhin gehender Lectüre sich sprachlichen Vorrath verschafft und diesen in dem Aufsatz unterbringt, damit der color Latinus recht hell leuchte. Wie abgeschmackt, wie hohl solche Productionen nicht selten sind, sieht man leichter, wenn man sich einmal die Mühe gibt, sie sich in's Deutsche zu übersetzen. Dies übersieht eine gedankenlose Correctur, welche nur auf die abstracte Latinität im Einzelnen ihren Blick richtet und es unterläßt, diese mit dem Inhalt in Correspondenz zu stellen. Man hört auch wohl das Wort, in lateinischen Aufsätzen komme es eben nicht auf den Inhalt, entweder allein oder doch überwiegend auf die Latinität an. Daß es mit der Behand-

lung der lateinischen Aufsätze auf nicht wenigen Gymnasien so steht, dafür berufe ich mich noch mehr auf Mittheilungen von Männern, denen eine umfängliche Kenntniß gymnasialer Zustände zu Gebote steht, als auf eigne damit übereinstimmende Beobachtungen.

Die Anticipation fertiger und geläufiger Formen der Rede und Schrift, ihr Uebergewicht über den Inhalt ist ein schweres Gebrechen jeder culturreichen Zeit. Es ist wohl an der Zeit, darauf bedacht zu sein, dies Misverhältniß aus der Methode und der Einrichtung des Gymnasiums zu entfernen. Es wäre schon viel gewonnen, wenn für die Maturitätsprüfung statt des lateinischen Aufsatzes die Uebersetzung eines deutschen Pensums gefordert würde. Bei der Anfertigung des lateinischen Aufsatzes handelt es sich um folgende Procedur. Der Schüler hat seinen Aufsatz, indem er die Gedanken sammelt und ordnet, in irgend einer Form deutsch vor sich. Die Forderung des sogleich „lateinisch Denkens" ist eine psychologisch unklare und ungehörige. Selbst der latinissimus R. Agricola mußte das, was er lateinisch schreiben wollte, immer zuvor sorgfältig in der Muttersprache denken und abfassen und dann erst übersetzte er es in's Lateinische. Präsente Gedanken kann man ohne äußere Vermittelungen aussprechen, aber auch dies geschieht in einem unbewußt raschen Uebergange durch eine Uebersetzung. Der Schüler arbeitet also auch bei dem lateinischen Aufsatz nach einem deutschen Text, aber nach einem schülerhaft und flüchtig zusammengestellten, unvollkommnen deutschen Text, welcher von Vorn herein durch den auf die zu beschaffende Latinität gerichteten Blick modificirt und eingeengt ist. Der Zweck aller lateinischen Scriptionen, die selbstthätige Gegenüberstellung des lateinischen und des deutschen Idioms wird also durch lateinische Aufsätze weniger erreicht, als durch zweckmäßige Pensa. Ich halte es dennoch nicht für einen Widerspruch mit obigen Expositionen, wenn ich lateinische Aufsätze, untergeordnet den Pensen, nach dem angegebenen Maß der Werthschätzung und in der Richtung, welche sich aus den aufgestellten Grundsätzen über die Bedeutung und Behandlung der lateinischen Scriptionen ergibt, in der Prima zulasse. Aber es ist nöthig, daß der Lehrer streng darauf halte, daß die Fehler, welche solchen Arbeiten anzuhaften pflegen, sich nicht einnisten, wozu

besonders die Wahl der Themen und die nicht bloß abstract rhetorische Beurtheilung gehört. Die Themen müssen der Art sein, daß der Inhalt ohne viel Mühe bewältigt und dem Geiste klar vergegenwärtigt werden kann und dem lateinischen Idiom erreichbar ist. Die Latinisirung sei daher leichter, als in den Pensen, wo schon eine Annäherung an das lateinische Idiom befriedigen darf. Der wesentliche Nutzen solcher Arbeiten und die eigentliche Freude, die der Schüler daran hat, besteht in der Vollendung der Form in dem das strengste Maß fordernden fremden Idiom, und sie stehen so den deutschen Aufsätzen, die eine andere Bedeutung haben und eine andere Behandlung fordern, gegenüber. Ein entscheidendes Maß für die Beurtheilung der Schüler darf in ihnen nicht gesehen werden. Non omnia possunt omnes.

Extemporalien, schriftliche und mündliche, aus dem Griechischen und Lateinischen begleiten den Unterricht von der untersten Stufe an, damit die Sprache mundrecht, habituell, zu leichtem und sicherm Gebrauch gegenwärtig werde. Dies hat große formelle Bedeutung und wirkt auch für das höchste Ziel, die Aneignung der Literatur. In diesem Sinne wirkt auch das Auswendiglernen von Stellen aus griechischen und lateinischen Autoren, solchen, die etwas Characteristisches, eine gnomische Bedeutung haben, von vorzüglicher Schönheit der Form sind. Dies Memoriren ist ein Bestandtheil der Interpretation; diejenigen Stellen sind zu lernen, wo der Geist gern verweilt, weil die Seele der Dichtung, des Schriftstellers, des Alterthums, der Humanität sichtbar wird. Nitzsch wies bei Gelegenheit der Inspection auf solche Stellen hin und hielt darauf, daß sie auf der Stelle nach frischem Eindruck des Verständnisses eingeprägt wurden. Solche Gnomen und Dicta, bleibend dem Gedächtniß einwohnend, sichern und illustriren die Aneignung des Gelesenen und bilden in gewissem Maße einen Katechismus der antiken Gesinnung und Lebensansicht.

Aus der methodischen Forderung, daß die Sprache dem Geist habituell werde und nicht bloß als Material gegenüberstehe, womit mühsam operirt wird, ergibt sich die Folgerung, daß sie nicht bloß im Lesen und Schreiben für das Auge, sondern auch im Hören und Sprechen für das Ohr da sei. Fassen wir den Zweck der

Beschäftigung mit den alten Sprachen, nachhaltige Kenntniß derselben, Sinn für antike Form, Einführung in die Literatur in's Auge, so ergeben sich daraus die Gesichtspuncte, von welchen aus die Weise und das Maß der Uebung im Lateinsprechen geregelt wird. Es bleibt nur methodisches Mittel und hat nicht das Ziel einer practischen Verwendung. Scheiden wir zuerst aus, was nicht mehr dem Lateinsprechen angehört.

Das eigentliche Medium des Unterrichts ist überall die Muttersprache. Also lateinische Lehrbücher (ich bin vielleicht einer der letzten Lehrer im evangelischen Deutschland, welcher nach einem lateinischen Religionslehrbuch — Francke, adumbratio rerum divinarum — vorschriftsmäßig unterrichtet hat), lateinische Unterrichtssprache, lateinische Interpretation in der Weise, daß das Deutsche nur subsidiär ist, sind dem Gymnasium der Gegenwart fremd.

Wer ein Gefühl davon hat, daß die geheimnißvolle Einwirkung, welche die Sprache auf den Menschen übt, wodurch sie das Medium aller geistigen Bewegung wird, nicht jeder zufällig erlernten Sprache, die uns objectiv gegenübersteht, sondern allein der Muttersprache, welche aus der Seele und in die Seele tönt, einwohnt, der wird an der Nothwendigkeit der deutschen Interpretation der antiken Schriftsteller nicht zweifeln. Wer es leugnen wollte, den würde ich darauf hinweisen, daß eine antike Dichtung erst durch das Gegenüber einer rechten Uebersetzung das ganze Verständniß und eine innere Einwirkung findet. Grammatische und sprachliche Erläuterungen, was zum Finden des Sinns und der Uebersetzung gehört, läßt sich kürzer und präciser, gut allein auf Deutsch sagen. Die Sprache im Einzelnen und Ganzen, sprachliche Formen, Wendungen und Ausdrücke werden uns allein durch den Gegensatz der eignen Sprache fühlbar und klar. Daß die antike Literatur nach Form und Gehalt uns geistig berühre, daß Antikes und Gegenwärtiges in ein klares und durchsichtiges Verhältniß treten, das ist nur möglich durch die Muttersprache. Griechisches soll mit dem Deutschen, Antikes mit unserm Bewußtsein vermittelt werden, das ist die Aufgabe; es ist unnatürlich und zweckwidrig, eine Erschwerung der Aufgabe, wenn noch ein anderes

Fremdes, das Latein, dazwischen gestellt wird. Eine Unmittelbarkeit und Frische der Auffassung, eine Totalwirkung einer antiken Schrift ist nur durch deutsche Interpretation möglich. Nitzsch, dem das lateinische Idiom so zu Gebote stand, daß er sich auch mit Wärme für einen Gegenstand der Gegenwart darin zu bewegen wußte, erkannte wohl die Nothwendigkeit der deutschen Interpretation, wenn er seine Anmerkungen zur Odyssee deutsch schrieb. Das Sinnigste darin ist das, was sich nicht so gut lateinisch sagen läßt. Aber er empfahl mit Recht, daß einige Theile der Interpretation lateinisch zu geben seien. Dahin gehören beiläufige historische Notizen, die dem römischen Leben angehören, und was durch eine Parallele oder einen Gegensatz aus römischen Begriffen und Ausdrücken zu erläutern ist. Der Kanon für den subsidiären Gebrauch der lateinischen Sprache in der Interpretation ist folgender: Nichts soll lateinisch gesagt werden in der Absicht, damit Lateinsprechen geübt werde, sondern nur das, was sich in dieser Sprache besser, characteristischer, förderlicher für die Auffassung des Antiken, für die Vergleichung des Griechischen, Lateinischen und Deutschen sagen läßt. Zusammenhängende lateinische Uebersetzung griechischer Schriftsteller ist demnach nicht statthaft, auch nicht der Historiker und Redner, geschweige denn der Dichter und Philosophen. Man muß lateinische Interpretation, wo sie im Gymnasium herkömmlich ist, gehört haben, um rechten Widerwillen dagegen zu fassen. Der Schüler wird nicht recht gefaßt und dazu angehalten, daß er durch wirkliches Aussprechen seine Auffassung bethätige. Die lateinischen Expositionen sind nicht dazu geeignet, in das Innere der Aufgabe hinein zu führen; wären sie es, so bedürften sie der Fremdheit wegen für die Auffassung des Schülers noch einer deutschen Vermittelung. Lateinische Interpretation ist an sich ein ungehöriges Uebergewicht des Lateinischen über das Griechische; sie läßt die griechischen Autoren als Mittel erscheinen, um an ihnen Uebungen für das Lateinische anzustellen. Sie gehört einer Richtung der gymnasialen Didaxis an, welcher die Auffassung der Literatur, und insbesondere der griechischen, als eigentliche Aufgabe fremd ist. Ein kundiger und scharfsehender Beobachter sagt von Gymnasien, wo lateinische Interpretation und ein dieselbe

veranlassender stilistischer Formalismus herrschen, ungefähr so: Etwas Lateinschreiben und -sprechen in engen conventionellen Grenzen, wenig Griechisch, das ist das Resultat.

Eine gymnasialpädagogische Untersuchung hat überall nicht die Frage zu beantworten: Wie bringen wir es dahin, daß unsere Schüler mehr und besser im Lateinsprechen geübt werden? Diese vereinzelte Frage steht nicht in einem innern Zusammenhang mit dem Ganzen der gymnasialen Aufgabe und in der richtigen Proportion zu derselben. Die Frage muß vielmehr so gestellt werden: Wie bringen wir es dahin, daß unsern Schülern die alten Sprachen — den aus culturhistorischen Gründen berechtigten Vorrang der lateinischen vorausgesetzt — in größerm Umfang und mit mehr Leichtigkeit und Sicherheit herüber und hinüber eigen werden? In dieser Frage, welche von der Mitte der gymnasialen Aufgabe ihren Ausgang nimmt, ist auch die über das Lateinsprechen als einen Theil derselben, und nach ihrer Begrenzung und Bestimmung enthalten. Lateinsprechen ist nicht als Ziel, sondern als Mittel der Uebung zur Festigkeit und Sicherheit der Sprache hier mit einbegriffen. Die ganze Methode des Sprachunterrichts und der Interpretation muß der Art sein, daß sie in der einträchtigen und proportionellen Verbindung aller Momente auch diese einzelne Aufgabe von der untersten Stufe an fördere; sie darf aber nicht separat auftreten und in ungebührlicher Prätention andere Momente beeinträchtigen. Für alles Organische gilt das Gesetz, daß nur derjenige das Partielle erreicht, welcher sein Streben auf das Ganze richtet. Tüchtiges Lernen der alten Sprachen und Einführung in ihre Literatur hat auch eine Fertigkeit im Sprechen zur Folge, wie von selbst, ohne daß diese als eine selbständige Aufgabe für sich hingestellt wird. Wenn im Sprachunterricht eine practisch wirksame Methode mit sicherm Blick auf das Ganze der Aufgabe gilt, wenn er unter der Kategorie, nicht der Doctrin, sondern der Uebung steht, welche durch die Gegenüberstellung, das selbstthätige Hinüber und Herüber beider Sprachen vermittelt wird, wenn Formen, syntactische Regeln, ein großes Material von Wörtern und Phrasen zu sicherm Besitz eingeübt werden, was nur dadurch möglich wird, daß der Schüler sich eben so sehr im Uebersetzen aus dem Deutschen

in die fremde Sprache versucht, als umgekehrt, wenn überall das Concrete der Sprache, durch Uebung angeeignet, für das eigentlich Bildende angesehen wird, nicht die abstracte Doctrin, so zieht sich durch den ganzen Unterricht von der untersten Stufe an als nothwendiger Theil desselben eine Uebung eben so sehr wie im Lateinschreiben, auch im Lateinsprechen. Fortgehend durch alle Classen stehen in Verbindung mit der sprachlichen Doctrin noch mehr mündliche, als schriftliche Extemporalien, eine Uebung des Sprechens. Dann tritt auch die Forderung ein, daß der Schüler selbst deutsche Sätze erdenken und im fremden Idiom ausdrücke, die erste eigne Sprachübung. Hier lernen die Knaben auch Trägheit und Schüchternheit des Denkens und Sprechens, die den meisten anhaftet, überwinden. Dann werden abgegrenzte, geeignete Pensa aus der griechischen und lateinischen Lectüre bei Gelegenheit der Repetition lateinisch und griechisch von den Schülern referirt. Dabei ist immer die Cautel anzuwenden, daß nicht bloß die Sprachübung, sondern die Aufgabe der Interpretation als Ziel im Auge behalten werde. Die rechten Erfolge sind freilich dadurch bedingt, daß der Unterricht durch alle Stufen in diesem Sinn Zusammenhang hat; wenn nicht eine Vorbereitung vorangegangen ist, lassen sie sich auf den obern Stufen nicht wohl erreichen. In der Prima hat von Zeit zu Zeit ein lateinisches colloquium seinen Platz, welches die herkömmlichen Disputationsübungen zu ersetzen hat. Für dies gilt der Satz, daß der Gegenstand der lateinischen Lectüre oder sonst dem Unterricht entnommen, dem lateinischen Idiom verwandt, nach seinem Zusammenhang recht klar und gegenwärtig sei; die Hauptsache ist die extemporelle sprachliche Formirung. Ich habe einmal, wie mir schien, nicht ohne Erfolg, zu einem solchen colloquium Partieen aus der römischen Geschichte benutzt. Die Schüler lasen bezeichnete Abschnitte aus Roth's römischer Geschichte und Livius u. a. Jeder bekam seinen Theil des Erzählens, und unter Leitung des Lehrers wurde auf den innern Zusammenhang und das historische Verständniß eingegangen. Disputationsübungen sind aus dem Gymnasium zu entfernen. Gegenstände, welche einer tiefern Erörterung bedürfen, eignen sich nicht zur Discussion für Schüler, welche im Stadium der ersten Auffassung stehen und zum hin und

her Meinen und Reden nicht angeleitet werden sollen, und sind auch in sprachlicher Hinsicht zu schwer. Oberflächliche Sophistereien und Trivialitäten der Vettermichelweisheit, wie sie in Disputationsübungen und auch wohl noch in Aufsätzen auftreten, gehören nicht in das Gymnasium, wo der auf Wissenschaftlichkeit gerichtete Ernst an keiner Stelle vermißt werden darf. Ferner aber, man erwarte und fordere weder im Sprechen, noch im Schreiben diejenige Leichtigkeit und treffende Sicherheit, welche viel mehr durch die Erkenntniß und Penetrirung des Gegenstandes, als durch sprachliche Uebung bedingt ist. Auch an tüchtig geschulten Primanern wird die Gewandtheit der Darstellung im Schreiben und Sprechen deswegen vermißt, weil die Uebung, vorliegende Gegenstände im Denken zu bewältigen, nicht genügt und die Mängel des Ausdrucks damit in einem innern und nothwendigen Zusammenhang stehen. Im Fortgange des reifenden Denkens und Erkennens wächst auch die Kunst des Sprechens, wenn für die formellen Bedingungen derselben durch den Unterricht genügend gesorgt ist. Die Leichtigkeit, etwas zu sagen, verdient nicht ohne Restriction Lob, und eine Anticipation des Sprechens vor dem Denken und Erkennen ist gewiß kein Vorzug. Ein verhältnißmäßig gewandtes Sprechen und Schreiben in currenten, einem engen conventionellen Kreise angehörigen Phrasen über triviale Gegenstände wird von dürftigen und oberflächlichen Schülern nicht selten grade deswegen um so leichter erworben, weil ihnen die Richtung in die Tiefe, ein ernster Sinn für Wahrheit fehlt.

Vierzehnter Brief.

Unterricht im Deutschen. — Grammatischer Unterricht. — Interpretation. — Leitung der deutschen Lectüre. — Kanon derselben. — Geschichte der deutschen Literatur.

Nitzsch wünscht allen Schulen „Novizen, denen Seminaristen und Hauslehrer nicht schon das lebendige Sprachgefühl zergrammatisirt haben." Für meine Ueberzeugung steht der Satz unbezweifelt fest: Es gibt keine Art von Schulen, für welche ein zusammenhängender Unterricht in der Grammatik der Muttersprache, der Gebrauch eines grammatischen Lehrbuchs nöthig und ersprießlich ist. Die Operationen aller eigentlichen grammatischen Bildung treten also im Gymnasium erst mit dem Erlernen einer fremden Sprache ein, nicht an der Muttersprache. Der Lehrer muß das Staunen über das Wunder, wie in dem Kinde die Sprache, Receptivität und Spontaneität im Verstehen und Sagen uno actu entsteht und wächst, nicht verlernt haben, immer davon begleitet sein, wenn es sich um den Unterricht in der Muttersprache handelt. Das Entstehen und das Wachsen der Sprache und des Sprechens in dem Individuum gehört früher und überall in einem höhern Maße einem geistigen Naturgrunde an, der gleichmäßig productiv und receptiv ist, als dem Gebiet des wissenden Geistes. Dem Lehrer muß es immer bewußt und gegenwärtig sein, daß Sprache und Sprechen ein psychologisches und zugleich historisches Räthsel ist, dessen Lösung eine eben so unendliche Aufgabe ist, als die Menschenseele selbst an sich und ihre Erscheinung unter historischen Bedingungen. Darauf beruht die Bedeutung des Sprachgefühls,

die Nothwendigkeit der Weckung, Reinigung, Stärkung, auch der Schonung desselben im Sprachunterricht. Sprachgefühl ist der unmittelbare, unbewußte, erst im Fortgange der Bildung dem Bewußtsein sich aufschließende, aber in seiner Aeußerung durch keine Reflexion unsichere actuelle Besitz der Sprache in ihrer innern Totalität. Auf diesem beruht jede Production im Aussprechen des Geistes- und Seelenlebens in Poesie und bewegter Rede. Einem unbewußten Weben des Geistes gehört die wesentliche Entfaltung des Seelischen, Geistigen, Ethischen an und damit in innerer Verbindung der actuelle Besitz einer der geistigen Entwickelung entsprechenden Totalität der Sprache nach ihrem Inhalt und nach den für sprachliche Action nothwendigen Formen und Bändern. Was das Kind an allgemeiner menschlicher Entwickelung in den ersten fünf Jahren gewinnt, ist unvergleichlich mehr und bedeutender, als was alle folgenden Jahre bringen. Nach demselben Gesetz, dem die Entstehung der Sprache angehört, geht auch die weitere Entwickelung fort. Das eigentlich Schaffende gehört dem Sprachgefühl an; in den dem Geiste einwohnenden sprachlichen Gehalt fällt das Licht des Bewußtseins, aber dies ist nicht productiv. Dieser Character der Sprache und des Sprechens muß auch für die sprachliche Didaxis jeder Art in's Auge gefaßt werden. Aus demselben ergibt sich für das Erlernen fremder Sprachen die Nothwendigkeit der überall anzuwendenden Gegenüberstellung der Muttersprache. Im Uebrigen ist die Methode des Unterrichts in fremden Sprachen von der des Unterrichts in der Muttersprache völlig verschieden. Dort hat der Unterricht den ganzen sprachlichen Gehalt und seine Formen mitzutheilen, die Uebung darin zu leiten. Hier wohnt bereits eine Totalität der actuellen Sprache nach Inhalt und Form dem Knaben bei, wenn er in die Schule tritt, und der Unterricht wirkt regulirend. Es soll nicht gelehrt werden, was der Knabe schon kann und weiß, eine grammatische Doctrin ist unnütz und stört die Unbefangenheit und Sicherheit des Sprachgefühls. Wer grammatischer Bildung bedarf, erlangt sie durch die Gegenüberstellung einer fremden Sprache. Sollte nicht das Plattdeutsche, welches jetzt in der Literatur einen so vortrefflichen Ausdruck gefunden hat, grade dadurch, daß es eine gewisse Gegenüber-

stellung gegen das Hochdeutsche bildet, geeignet sein für die Methode der Volksschule in Norddeutschland angewendet zu werden? So weit ich sehe, liegt die Schwierigkeit des sprachlichen Moments des Unterrichts in der Volksschule, das überall eine didactische Hauptsache ist, in dem Mangel einer sprachlichen Gegenüberstellung, durch welche alles klarer und sicherer wird; und da hätten die Plattdeutschen in ihrem Dialect einen pädagogischen Vorzug, über dessen zweckmäßige Verwendung weiter nachgedacht zu werden verdient.

„Der eigentliche Unterricht in der Muttersprache, fordert Nitzsch, ist nur eine Uebung und Berichtigung des Ausdrucks", also eine Regelung und Entwickelung des schon vorhandenen Sprechens und sprachlichen Auffassens. Der Anfang alles Sprachunterrichts ist „der deutsche Satz d. h. der Satz überhaupt nach seinen Elementen." In diesem haben wir zugleich die für allen Sprachunterricht nothwendige und ausreichende logische Grundlage. Daran schließt sich, „so zu sagen, eine Naturbeschreibung der Sprache", indem die Wörterclassen für das Sprachgefühl verständlich, also ohne Definitionen characterisirt und gezeichnet werden, so daß der Schüler im Stande ist, die Wörter auf ihre Classe zurückzuführen. Mehr Grammatisches gehört nicht in den deutschen Unterricht des Gymnasiums, und dies tritt nicht in besondern Stunden und für sich auf, sondern steht in Verbindung mit dem gesammten Unterricht und mit den besondern Uebungen im Deutschen, welche an keiner Stelle eine bloß formell sprachliche Bedeutung haben, und mit der deutschen Interpretation.

Die specifische Methode des Gymnasiums, die Interpretation, hat auch für die deutsche Literatur ihre Stelle, bekommt aber für diese in der Ausführung eine von der antiken Literatur sehr abweichende Gestalt, wenn auch das Princip überall dasselbe ist. Sie ist überall und auch für die höchsten Stufen nöthig. Die Jugend lies't oft nur Worte, faßt nur Einzelnes auf, findet ohne Lehrer gar kein oder nicht das rechte Verständniß, sie muß daher vom Lehrer angehalten, angeleitet, gewöhnt werden, mit Attention zu lesen, den Sinn aufzufassen, das Verständniß muß ihr aufgeschlossen werden. Deutsche Literatur, obwohl sie uns nahe steht, von unserm

Fleisch und Blut ist, ist schwerer, als die antike. Nicht bloß die Alten bedürfen der „Noten", auch bei den Neuen geht es nicht ohne „Dolmetsch", sagt einmal Göthe.

Wir haben hier zunächst und vorzüglich fest zu halten, daß es sich nicht um eine Kenntniß der Literatur vom formellen und literaturhistorischen Standpunct handelt, nicht bloß um sprachliche und stilistische Uebung, um eine encyclopädische Notiz, durch welche der Forderung einer sogenannten allgemeinen Bildung genügt wird, sondern um ein ethisches Ziel, die Bildung einer in sich einigen und festen Gesinnung, welche mit dem besten geistigen Gehalt unserer Nation erfüllt und genährt ist. Wer sich den Character der modernen Literaturen, zumal der deutschen, nach ihren historischen Bedingungen und ihrer ganzen innern Eigenthümlichkeit in Parallele mit der antiken vergegenwärtigt, weiß, daß die deutsche Literatur viel schwereren ethischen und pädagogischen Bedenken unterliegt, als die antike. Eine Behandlung und Auswahl deutscher Lectüre vom ethischen Standpunct wird ganz anders ausfallen, als wenn das Ziel ein literarhistorisches oder formelles ist. Gelzer hat durch seine Geschichte der deutschen Literatur auch ein großes gymnasialpädagogisches Verdienst, und es zeugt von Nitzsch's pädagogischer Umsicht und Achtsamkeit, daß er mir dies Buch sofort nach seinem Erscheinen zuschickte und auf das ethische Moment in der Behandlung der deutschen Literatur eindringlich hinwies.

Der Lehrer trage immer das ganze pädagogische Ziel im Sinne und erhalte sich eine präsente Kenntniß derjenigen Productionen, welche für die Jugend geeignet sind, lese sie auch mit pädagogischem Auge, habe durch ein Eingehen auf den geistigen Stand der Jugend, ihren Sinn und ihre Art, durch Tact und Beobachtung eine Einsicht in das, was die Jugend durch sich versteht und was sie nicht versteht oder auch misversteht. So geleitet wird er finden, was und wie viel zu geben ist, und was nicht. Die Uebertragung der Interpretation eines commentarius perpetuus auf die deutsche Literatur ist durchaus ungehörig, sie schwächt die Wirkung derselben. Sie vergißt, daß die Interpretation nichts anderes sein soll, als die Beihülfe des Lehrers zum Verständniß und zur Aneignung, daß diese das Ziel ist, nicht aber die beiher

gehenden Explicationen und Notizen. Die antike Literatur bedarf vieler historischer Einzelheiten und Vermittelungen, um zur Auffassung des Einzelnen und zum Sinn des Ganzen vorzudringen. Wir müssen die Unmittelbarkeit des Verhältnisses der deutschen Literatur zur Gegenwart des Bewußtseins im Sinne tragen und darnach das, was an sprachlichen, historischen u. a. Erläuterungen zu geben ist, auf das für das Ziel Nöthige beschränken. Nach diesen Einzelheiten ist die deutsche Interpretation im Wesentlichen die Thätigkeit des Lehrers, die Attention des Schülers zu wecken und zu spannen, sein Auge zu schärfen und vor dem Einnicken zu bewahren, daß er dem Sinne nachgehe und ihn auffasse und so sich das Ganze aneigne mit derjenigen Unmittelbarkeit der Auffassung, welche sowohl dem Verhältnisse unserer Literatur zur Gegenwart, als auch dem geistigen Wesen der Jugend entspricht. Unsere Jugend soll in den ihr gemäßen Productionen unserer Literatur heimisch werden, aber nicht über sie reflectiren. Wären wir doch einmal wieder im Gymnasium frei von allen ästhetischen, kritischen, literarhistorischen, culturhistorischen Erörterungen über unsere Literatur, von allem und jedem Reflectiren über dieselbe, damit sie selbst in ihrer Totalität und Unmittelbarkeit aufgefaßt werde, damit die Jugend wieder ihres Rechts froh werde, unsere Poesie wie ein Naturerzeugniß auf sich wirken zu lassen. So bleibt der Sinn für nationale Literatur und Dichtung frisch und wahr, so entsteht eine selbständige und nachhaltige Auffassung der Einheit und Totalität der Dichtung und ihres innern Sinns. Man muß nicht alles und nicht zu viel interpretiren und expliciren. Für das Verständniß der deutschen Literatur ist vorzüglich auf die Wirkung des gesammten Unterrichts zu rechnen, insofern er den geistigen Gehalt der Gegenwart, auch in der Berücksichtigung der Gestalt, die derselbe in unserer Literatur hat, nahe bringt. Von dem ganzen innern Zusammenhang des Gymnasiums geht dann auch diejenige Einwirkung aus, welche die Divergenzen der geistigen Richtungen, wie sie sich durch unsere Literatur ziehen, so weit für das Bewußtsein überwindet, daß eine Einheit der Gesinnung und Lebensansicht möglich und angebahnt wird.

Es sollte nicht gesagt werden, daß das Verständniß der Dichtung der Gegenwart an sich leichter ist. Vielmehr, die antike Production hat eine klare Begrenzung, eine Deckung und Durchsichtigkeit des Inhalts und der Form, die ihr nicht bloß den Zauber vollendeter Schönheit gibt, sondern auch die klare Durchdringung der Auffassung bedingt. Der unendlich größere Reichthum unsers Lebens, welcher das Gemüth erfüllt und aus ihm zurück strahlt, bewirkt in der modernen Dichtung ein Uebergewicht des Inhalts über die Form, einen lyrischen Ton, welcher mehr innerlich empfunden, als objectivirt werden kann und darf. Die moderne Literatur hat eine Unendlichkeit des Sinns, in dessen Verständniß hineinblicken zu lassen sich der Lehrer mit Tact und Maß angelegen sein lassen muß, dessen wachsende Aneignung aber einer innern Nachwirkung zu überlassen ist, durch Interpretation nicht gegeben werden kann und darf. Durch diesen Unterschied soll in pädagogischer Beziehung ein großer Vorzug der antiken Literatur vor der modernen, ihre unersetzliche pädagogische Bedeutung ausgesprochen werden. Man halte in kurzen, an sich haltenden Admonitionen darauf, daß der Schüler dem Sinn der Dichtung nachgehe und nachdenke, daß er das auffasse, was in ihr seinem Fühlen und Denken, seinem geistigen Stande gemäß ist, daß er selbständig und mit innerer Bewegung den Gehalt der Dichtung auffassend von ihm empor gehoben werde. Der Lehrer aber wolle nicht sein gereifteres, mehr in die Tiefe gehendes Verständniß dem Schüler geben. Die Dichtung selbst, nach dem Maße des Schülerverstandes aufgefaßt, ihm angeeignet und in ihm nachwirkend, ist das, was den Geist gestaltet und nährt, nicht die Interpretation des Lehrers. Was hier angedeutet ist, läßt sich einem Widerspruch oder einem Misverständniß gegenüber leichter practisch veranschaulichen, als in Worten beschreiben. Der Satz: „Anders lesen Knaben den Terentius, anders Hugo Grotius", gilt freilich für alle Gegenstände des Unterrichts, aber doch noch in einem andern Sinn für moderne Poesie, als für antike. Für die Behandlung moderner Poesie habe ich immer im Sinn eine zweite Admonition des Altmeisters, von dem auch Pädagogen viel lernen können: „Manches können wir nicht verstehen, Lebt nur zu, es wird schon gehen." Für die Be-

handlung deutscher Dichtung ist dieser Satz, wenn er auf das Letzte, die Tiefen der Auffassung bezogen wird, ein vortrefflicher Regulator; für die antike Literatur wäre er gradezu der Tröster eines fahrlässigen Interpreten. Der Schüler muß im humanen Sinn ein durchsichtig klares Verständniß seiner Odyssee, einer griechischen Tragödie, einer horazischen Ode erreichen; in kritischer, literarischer, culturhistorischer Hinsicht kann und wird das Verständniß wachsen, auch für die Combination des Denkens über ethische Gegenstände, so wie für die vertieftere Auffassung der Probleme der Menschennatur; an sich aber ist das Verständniß ein adäquates, und die Interpretation hat dies Ziel. Die deutsche Dichtung fordert, daß wir zwischen den Zeilen lesen, und dazu gehört ein Auge, das der Interpret nicht geben kann, ein Sinn, den er nicht ersetzen wollen darf, durch sie zieht sich eine subjective Unendlichkeit des Geistes- und Gemüthslebens, die wir vor den Alten voraus haben. In diese Unendlichkeit darf und soll der Interpret mit feinem Tact und Sinn hinein weisen, er darf aber nicht glauben, daß sie von ihm in ihrer ganzen Tiefe aufgeschlossen und bewältigt werden kann. Indem auf die Nothwendigkeit einer Interpretation deutscher Dichtung hingewiesen wird, ist im Gegensatz zu pädagogischen Versuchen auf diesem Gebiet, welche mit den ausgesprochenen Grundsätzen in Widerspruch stehen, mehr vor dem Zuviel, als dem Zuwenig zu warnen. Schon ein gutes Vorlesen kann die Stelle der Interpretation ersetzen. Der Schüler muß dazu angehalten werden, daß er niemals gedankenlos lese, wozu wohl tönende Verse so leicht verleiten, daß er mit aufgeschlossenen und rein gestimmten Sinnen bei der Sache sei. Aber überall muß der Lehrer die innere Unmittelbarkeit und selbstthätige Frische der Auffassung schonen und fördern.

Nitzsch forderte im Allgemeinen, das Gymnasium müsse darauf sinnen, wie es die eigne Thätigkeit, die Selbständigkeit des Arbeitens und Lernens, die Selbstbildung pflege, schone, berathe, leite. Namentlich ist für die deutsche Literatur die sich hier von selbst machende Selbstthätigkeit mehr, als gewöhnlich geschieht, in Wirksamkeit zu setzen und zu erhalten; ihr ist die deutsche Literatur nach dem größern Umfange dessen, was für die Jugend geeignet

ist, zu übergeben und zu überlassen. Aber grade für dies Gebiet ist eine freie umsichtige Leitung und Einwirkung des Lehrers höchst nothwendig. Ueberall ist als Norm vorauszusetzen, daß zwischen dem Lehrer und seinen Schülern ein persönlicher, auf die Aufgaben der gymnasialen Bildung gerichteter Verkehr Statt finde. Hier ist Gelegenheit und Aufforderung genug, den Schülern durch Weisungen, Ermunterungen, Belehrungen nach ihren individuellen Bedürfnissen zu Hülfe zu kommen. Der Lehrer muß nicht bloß unterrichten, sondern mit seinen Schülern leben, die allgemeine Sinnesart und Denkweise der Jugend und die Richtung und den geistigen Stand der einzelnen Schüler kennen, muß in dem Kreise ihrer Studien vollkommen heimisch sein, muß wissen, errathen, diviniren, wie sie denken und auffassen, was grade für jeden an Belehrung und Erinnerung nöthig, und an welcher Stelle es ist. Ein solches Band dient dazu, daß die Classe eine innere Gemeinschaft mit einem bestimmten Character und einer gemeinsamen Richtung werde, daß durch das Aufeinanderwirken im Denken und Streben eine Tradition entsteht, welche sich wie von selbst im Verkehr der Schüler mit einander und mit dem Lehrer fortpflanzt. Eine solche Tradition enthält eine lebendige Norm dessen, was die allgemeine Gesinnung von jedem rechtschaffenen Schüler fordert, sie befestigt eine bestimmte geistige Richtung und Substanz, die den Einzelnen bei seinem Eintritt in die Gemeinschaft anweht und in ihre Gewalt nimmt. Es ist für den Lehrer trostlos, wenn er eine Classe von ganz unbekannten Individuen ohne alle characteristische Gemeinschaft und ohne ein geistiges Band vor sich hat. Wie soll er da den rechten Ton, das rechte Wort finden, um recht zu lehren und innerlich zu gestalten? Eine solche Gemeinschaft wird nothwendig vorausgesetzt, wenn die Behauptung aufgestellt wird, die deutsche Literatur nach ihrem größern Umfange sei der Selbstthätigkeit der Schüler, aber unter Leitung des Lehrers, zu übergeben.

Grade von der deutschen Literatur geht eine tiefe Einwirkung auf das Erwachen und die Richtung des Gemüths- und Seelenlebens, auf die Anschauung und die Aufnahme des ethischen Gehalts der Gegenwart in ihren mannigfaltigen, bunten, divergirenden Richtungen aus. Es ist ein großes Unrecht, da unserer Jugend

besonders durch Vermittelungen außerhalb der Schule das ganze Gebiet unserer Literatur geöffnet ist, sie ohne einen Führer und Berather dahinein zu lassen. Ich will hier nicht ausführen, welche Verwüstungen der Bildung und des ganzen Seelenlebens aus unbewachter, ungeregelter, schlecht geleiteter deutscher Lectüre entstehen, wie nicht selten Lehrer, die ihren Schülern nahe treten, zu beobachten Gelegenheit haben. Wir müssen der bloßen Passivität des Lesens, durch welche es bis zu einem oberflächlichen Verständniß gebracht wird oder gar ein Misverständniß entsteht und das Gefühl ohne Klarheit des Bewußtseins übermäßig erregt wird, allen Gefahren, welche aus dem subjectivistischen Character unserer Literatur entstehen, ein Gegengewicht geben, damit die Reinheit und Einheit der Gesinnung nicht getrübt und die Kraft des Willens nicht geschwächt werde. Dafür soll der ganze Zusammenhang der Erziehung und des Unterrichts wirken, aber das Nächste ist hier das Verständniß, das unter Leitung und Berathung des Lehrers selbständige Verständniß des ethischen Gehalts des Einzelnen und des Ganzen. Gedanken und Stimmungen, welche in der Jugend entstehen und sich bewegen, wie sie auch besonders durch die deutsche Literatur geweckt werden, sollen nicht im Gemüth wild wachsen und fortwuchern, sondern fordern eine weise Leitung und ernste Regelung. Wer Sinn für die Phänomene des Geistes- und Seelenlebens hat, wer die Art des jugendlichen Sinnens, Denkens und Träumens sich gegenwärtig erhält, fortwährend im geistigen Verkehr mit der Jugend sie dahin zu bringen weiß, daß sie unbefangen ihr Inneres ausspreche, und selbst das Nichtausgesprochene und Nichtbewußte, was in ihr lebt, divinirt, der wird den rechten Ton und die rechten Mittel finden, auch innerlich die Jugend anzufassen und zu leiten.

Unsere beste Literatur ist auch für die Gymnasialjugend da, für sie nothwendig, nicht zu literarhistorischer und kritischer Kenntniß, um doch auch ein Urtheil über sie zu haben, sondern daß sie in ihnen lebe und auch in den höchsten und edelsten Beziehungen aus ihnen Gewinn ziehe; aber die Jugend bedarf dafür der Leitung und Berathung in ethischer Hinsicht, noch mehr, als für die antike Literatur. Die ganze griechische Literatur von Homer bis Sophokles

ist in substantieller Einheit mit den zusammenhaltenden und bewegenden Mächten des Volkslebens, sie ist positiv und objectiv. Wie sie für ihre Zeit erhaltend und aufbauend wirkte, so geht bei richtiger Behandlung auch jetzt noch von ihr ein ähnlicher Einfluß auf unsere Jugend aus. Unsere Literatur auf ihrer Höhe ist von dem Positiven, der Geschichte und ihren Gütern abgewendet, sie ist idealistisch und subjectivistisch, sie führt in die Tiefen, aber auch in die Abgründe des Gemüths- und Seelenlebens. Vor diesen zu stehen, in sie hineinzublicken, bringt für die Jugend Gefahren, um so mehr, je innerlich bewegter sie ist. Dürfen wir sie dort allein lassen, ohne ihr die Hand zur Führung und Haltung zu bieten? Unsere Literatur hat mehr des Anregenden und Aufregenden, des Seele und Gemüth Bewegenden, als der positiv gestaltenden, zügelnden, begrenzenden Momente, und grade diese sind für die Jugend nöthig. Gewiß sind auch diese vorhanden, nicht bloß bei den Claudius und Hamann, sondern auch bei unsern größten Dichtern, aber sie werden erst durch tieferes Eindringen erkannt und aufgenommen, und die nächste und stärkste Einwirkung für die Jugend bleibt subjectivistisch. Das Ganze des Unterrichts soll darauf bedacht sein, die Jugend nicht bloß und überwiegend anzuregen und zu bewegen, sondern sie mit dem rechten positiven, das Leben begrenzenden und bestimmenden Gehalt zu erfüllen. In diesem Sinn sollen wir als Berather und Führer der Jugend die deutsche Literatur behandeln.

Eine Bildung durch das Uebergewicht moderner deutscher Literatur wäre für die Gesundheit und Kräftigkeit des geistigen Lebens im hohen Grade bedenklich und würde den Aufgaben des Dienstes für die höchsten Lebensgemeinschaften nicht genügen. Die Periode der Höhe unserer classischen Literatur war das deutsche Revolutionszeitalter. Es ist eine providentielle Fügung, der wir das Beste verdanken, was wir jetzt besitzen und erstreben, daß dieser Zeit der literarischen Höhe und subjectivistischer Bildung die tiefste Erniedrigung unsers Volks, der völlige Verlust der edelsten nationalen Güter folgte, dann aber auch eine Erhebung mit verjüngter Kraft und erneuter Liebe und der Wiedergewinn der verschmähten und verlornen Güter. Für diesen Kampf um die alten

im Gange der Geschichte erworbenen Güter unserer Nation hat die demselben vorangehende Richtung, welche in unserer classischen Literatur ihren vollendeten Ausdruck und ihr mächtigstes Motiv hatte, mitgewirkt, indem sie das geistige Auge geschärft, den innern Sinn belebt, den Blick nach den Höhen des menschlichen Strebens gerichtet hatte, so daß jetzt die alten, unersetzlichen Güter mit erhöhter Liebe umfaßt und mit dem Verständniß für ihre einzige Bedeutung wieder angeeignet wurden. Die Literatur, deren Periode wir nach Göthe und Schiller benennen, hat jetzt durch ihren innern Zusammenhang mit dem Complex der höchsten Güter der deutschen Nationalität ihre rechte Stellung, eine wahrhaft belebende und positive Wirkung, mehr, als in der humanistischen Zeit vor einem halben Jahrhundert. Wir müssen im Gymnasium die Totalität der Momente nach ihrer Wechselwirkung und ihrem Ziel zusammen fassen. Die historischen Endpuncte, die antike und unsre eigne humanistische Literatur sind in das engste Verhältniß der gegenseitigen Erläuterung und Ergänzung zu bringen und beide in den Dienst der unser nationales Leben constituirenden realen Mächte zu stellen. Kein Zeitalter hatte eine so einträchtige Proportion aller den Gehalt des Gymnasiums bildenden objectiven Momente, wie das unsere. In diesem Zusammenhange und mit dem Sinn dafür sollen wir unsern Schülern Exegeten unserer classischen Literatur sein.

Wo sprachliche Fertigkeit und literarhistorische Kenntniß als Ziel des deutschen Unterrichts und der deutschen Lectüre gefaßt wird, da ist die Auswahl dessen, was der Jugend geboten wird, eine andere, als wo die Aufgabe durch ethische Gesichtspuncte normirt und begrenzt ist. Das Gymnasium bedarf einen Kanon der deutschen Lectüre, im Ganzen und für die einzelnen Stufen, und das um so mehr, da die deutsche Lectüre der Schüler in der Regel ebensosehr und noch mehr durch mannigfache, der Berechnung und der Regelung sich entziehende Einflüsse von Außen bestimmt wird, als durch die Schule. Wie unersetzlich ist in dieser Beziehung der ernste Ton, die gebildete Sitte, die verständige Erziehung des Hauses. Die Schule soll durch das, was sie fordert, worauf sie hält und hinweis't, aus der übergroßen Masse der Lec-

türe, die dem Schüler zu Gebote steht und sich gelegentlich darbietet, den festen, gesunden Kern des Nothwendigen und Heilsamen bezeichnen. Sie soll sich die Autorität zu verschaffen suchen, daß das, was sie fordert und wozu sie ermuntert, das der Jugend Gemäße und die eigentliche Hauptsache ist und so verkehrten Richtungen und Einwirkungen deutscher Lectüre entgegen treten. Verbote und Controle sind nur in einzelnen sehr extremen Fällen zulässig. Ein Kanon der Lectüre ist auch für die Anlage und Verwaltung der Schülerbibliotheken nothwendig. Diese sind und werden im Fortgange der Zeit nicht selten zu umfangreich und zu bunt, die Schule selbst aber darf am wenigsten einer zerstreuten Leserei Vorschub leisten. Wenn Hinreichendes und Gutes vorhanden ist, so ist das an sich Gute, was hinzukommt, überflüssig und vom Uebel. Unsere Noth ist überall nicht Mangel, sondern Ueberfluß. Von Claudius wird uns erzählt, daß seine und die ihm übergebenen Söhne Jacobis vier Bücher lasen und wieder lasen. Wenn wir an die Zerstreutheit der heutigen Leserei, die zuweilen selbst absichtlich oder gedankenlos gefördert wird, denken, können wir nicht anders, als so einfache, gesunde Zustände beneiden. Man schaffe nicht fortgehend Neues an, sondern verwende das eingehende Geld für Werke mit Illustrationen, Abbildungen aus der Natur, der Geschichte, der Kunst und gebe den Schülern Gelegenheit und Anleitung, diese verständig und sinnig zu betrachten; man vermehre die Zahl der Exemplare der gelesensten Bücher, damit das Gute von mehreren gleichzeitig gelesen werden könne. Bei aller löblichen Freiheit, welche der individuellen Neigung zu gestatten ist, ist es gut, wenn der Ton der Classe von jedem Mitschüler die Lectüre gewisser Bücher fordert, so wird eine Gemeinschaft gefördert, welche nicht zu gering anzuschlagen ist. Ein Kanon der deutschen Lectüre erfordert eine eingehende Untersuchung, noch mehr vom pädagogisch-ethischen, als vom literarhistorischen Standpunct. Aus der Literatur des Mittelalters fordere ich als unerläßlich das Nibelungenlied; es muß ganz gelesen und angeeignet werden, wenn nicht im Mittelhochdeutschen, so in einer Uebersetzung. Eine bestimmte Einführung in die Literatur seit Lessing und Klopstock ist ziemlich allgemeine Forderung, hier haben wir den humanistischen Gehalt,

der noch jetzt die Gegenwart durchdringt, und eine Production, die dem Besten, was die Geschichte der Literatur besitzt, zur Seite steht. Aber man darf hier den Schüler nicht rathlos lassen, was er von seinen „Classikern", im guten Glauben, daß es für ihn nöthig und ersprießlich ist, lies't.

Es kommt auch auf eine dem Lebensalter und dem Stande der geistigen Entwickelung gemäße Folge der Lectüre an. So viel im Bereich der Schule liegt, in dem, was sie fordert, veranlaßt und bietet, darf der Zufälligkeit und dem unbewußten Belieben nichts eingeräumt werden. Was sich für einen Quartaner eignet, ist einem Secundaner nicht gemäß. Es gibt Dichtungen, welche in der Weise dem Kindesalter angehören, daß sie nur auf dieses die volle und eigenthümliche Wirkung üben, welche für ein entwickelteres Lebensalter unwiederbringlich ist. Wir müssen uns vergegenwärtigen, daß die Kindheit nicht in jeder Beziehung ein unvollkommner Zustand im Verhältniß zu dem spätern Lebensalter ist, daß wir nicht in allen Beziehungen über ihr stehen, sie vielmehr Seelenstimmungen und Organe besitzt, welche im Fortgange der Entwickelung verloren gehen oder abgestumpft werden. Solche Dichtungen sind das Mährchen, die griechische und deutsche Sage; sie dürfen dem Kinde nicht vorenthalten werden; was für die Jahre der Kindheit versäumt oder durch eine unverständige Pädagogik alterirt ist, läßt sich später nicht einholen.

Wir gehen überall von ethischen Principien aus, stellen uns als Ziel Bildung, Seelen- und Geistesbildung. Dafür hat der vulgäre Encyclopädismus und Formalismus, sich mit Wissenschaftlichkeit brüstend, kein Auge; dem liegt daran, daß Dichtungen und literarische Producte zur Kenntniß, zu einer beurtheilenden Auffassung kommen. Wie dem Kindesalter eine gewisse Dichtung eignet, so bedarf das immer und überall idealistisch bewegte Jünglingsalter der ihm gemäßen Poesie, der nationalen, vom eignen Fleisch und Blut, um die durch die physische und geistige Entwickelung bedingte idealistische Regung und Richtung zu regeln und zu reinigen, zu stärken und zu nähren. Eine spätere Kenntniß der gemäßen poetischen Productionen ersetzt nicht, was zu seiner Zeit entweder gar nicht oder in verkehrter Weise und in ungehörigem

Maße geboten ist. Wie lange wirkt es nach, wenn der Jüngling, anstatt zu idealistischen Dichtungen geführt zu werden, auf Ironie und Satire, Komik und Carikatur gerichtet wird.

Daß die specifischen gymnasialen Thätigkeiten, insbesondere die antiken Studien, zu dem Stande der gesammten geistigen und gemüthlichen Entwickelung, welcher für die deutsche Lectüre das Maß ist und von ihr zugleich wesentlich mit bedingt ist, in dem richtigen Verhältnisse stehen, das ist eine Aufgabe, welche für die Disposition der Didaxis scharf in's Auge zu fassen ist. Es ist ein arges Misverhältniß, wenn der Elementarunterricht in den alten Sprachen in der Weise ertheilt wird, daß er vier bis fünf Jahre einnimmt, sich durch drei bis vier Classen als diejenige Aufgabe, welche die meiste Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, hindurch zieht, indem die antike Lectüre secundär ist und ausschließlich oder überwiegend der formellen sprachlichen Uebung dient, während gleichzeitig die allgemeine Entwickelung der Schüler in der Weise vorrückt, daß sie gediegenen positiven Gehalts bedürfen, so weit aufgeschlossen ist, daß sie zu Schillerschen und Götheschen u. a. Dichtungen übergehen. Dies Misverhältniß zwischen dem Stande der allgemeinen geistigen Entwickelung, welche positiver Nahrung bedarf, und dem formellen Elementarunterricht, der den Anfängen des noch in sich verschlossenen Geistes gemäß ist, ist unnatürlich, unerträglich und hat an den unverhältnißmäßig geringen Erfolgen seinen großen Antheil; es führt dahin, daß der Schüler, von den Elementen moderner Cultur unruhig bewegt und übersättigt, an der Einfachheit, Klarheit und Ruhe der antiken Literatur und an der Strenge des formellen Arbeitens und Denkens den Geschmack verliert. Die Disposition der Lehrverfassung und die Methode des sprachlichen Unterrichts, welche dies Misverhältniß im Wesentlichen verschulden, müssen wieder dahin geführt werden, daß der — nicht bloß durch den Unterricht fortschreitende — Schüler nicht über Zeit und Maß hinaus bloß mit formeller sprachlicher Uebung beschäftigt, sondern daß ihm auch die seinem geistigen Stande gemäße Geistesnahrung in der antiken Lectüre durch eine richtige Interpretation vermittelt werde. Die antike Literatur hat die Bedeutung, daß sie in Mitten der modernen Bildung, aus der, in der

und zu der wir herankommen, regulirend, klärend, begrenzend, kräftigend wirke. Dazu ist aber nothwendig, daß namentlich in der Zeit des Uebergangs in das Jünglingsalter, wo eine Selbständigkeit der Subjectivität beginnt und die Idealität sich entfaltet, grade dann ein proportionirtes inneres Wechselverhältniß zwischen dem allgemeinen Stande der Bildung, so wie den modernen Elementen derselben und der antiken Lectüre vorbereitet sei, daß die antiken Elemente auf einer solchen Höhe stehen und mit einer solchen Kraft auftreten, daß sie wirklich gegen das Moderne irgend ein Gegengewicht zu bilden und dasselbe innerlich zu berühren und zu bestimmen vermögen. Dies Ziel wird aber verfehlt, wenn die moderne Bildung einen nicht einzuholenden Vorsprung gewinnt, weil der antike Unterricht sich über Gebühr mit dem Formellen und Elementaren beschäftigt. Ich denke hier nicht an Spätlinge, welche an Jahren und in geistiger Entwickelung vorgerückt aus innerm Triebe sich gymnasialen Studien zuwenden. Ich habe hier die Methode des Elementarunterrichts in den alten Sprachen und die Disposition der Lehrverfassung vor Augen, welche beide ein solches Misverhältniß in größerer Ausdehnung mit verschulden. Aus der ganzen Cultur der Zeit ergeben sich für diese Aufgabe große Schwierigkeiten, aber die Cultur der Gegenwart ist die historische Macht, welcher das Gymnasium dienen soll. Es muß die aus derselben sich ergebenden Hemmungen und Erschwerungen seiner Aufgabe in's Auge fassen und darauf sinnen, sie zu beseitigen, nicht ihnen aus dem Wege gehen.

Wenn ich von diesem Gesichtspuncte aus die Lehrverfassung ansehe, kann ich den Wunsch nicht zurück drängen, erstens, daß für den Cursus der Prima drei Jahre als Norm festgesetzt werden, dann, daß die drei untern Elementarclassen auf zwei reducirt werden. Eine solche Ausdehnung des Cursus der Prima hat von selbst eine erweiterte und vertieftere Bekanntschaft mit der antiken Literatur und ein richtigeres Verhältniß derselben zu der modernen Bildung zur Folge. Für den Fortschritt der Knaben ist ein häufiger Wechsel der Lehrer nach einander in der Folge der Classen noch nachtheiliger, als die Mehrheit der Lehrer neben einander. Häuft sich die Zahl der Schüler in den untern Classen über das gebührende

Maß, so ist das Bedürfniß da, daß dafür gesorgt werde, daß neben denselben ganz gleiche Parallelclassen hergehen. Das Hauptmittel aber, dem angedeuteten Misverhältniß abzuhelfen, liegt in der didactischen Methode, der Richtung und dem Sinn des ganzen Unterrichts. Es muß der Gedanke die ganze Praxis durchdringen, daß auf keiner Stufe formelle Sprachübung oder Sprachkenntniß, in welcher Gestalt sie auch erscheine, die Hauptsache, sondern überall secundär ist, daß die antike Literatur sicher, lebendig, selbstthätig aufgefaßt und angeeignet werde, nicht damit sie den positiven Gehalt unsers geistigen Lebens bilde, sondern damit sie als Regulator der modernen Bildung diene und deshalb allewege in das rechte und wirksame Verhältniß zu derselben gestellt werde. Wir müssen unsre Gedanken dahin fixiren, daß im Ganzen und auf jeder Stufe eine harmonische Einheit und ein wirksames Wechselverhältniß aller Momente sei. Sehr viel Gewicht ist auf den Elementarunterricht in den alten Sprachen zu legen. Die Abhängigkeit der didactischen Methode von wissenschaftlicher Doctrin, die Herrschaft des Formalismus, nicht selten ein gedankenloser und bequemer Schlendrian des Unterrichtens verschulden schon von Unten her vieles. Der Elementarunterricht soll nichts von seiner Gründlichkeit und Sicherheit vergeben, aber nicht Gründlichkeit mit Breite verwechseln, an jeder Stelle das Ziel der Auffassung der Literatur vor Augen haben, soll eine der Art des jugendlichen Geistes, so wie dem Begriff der Sprache und des Sprachenlernens entsprechende Methode üben. Wem der didactische Grundsatz feststeht, daß sprachliche Gründlichkeit und Sicherheit das Fundament der Bildung ist, wer die Natur der Jugend und ihren Gang des Lernens kennt, weiß, daß der Sprachunterricht nicht in gerader Linie vorwärts geht, sondern enkyklisch ist, daß also Elementares des Sprachunterrichts durch alle Classen sich hindurch zieht und selbst in der Prima nicht fehlen darf.

So weit ich die Praxis unserer Gymnasien nach Schulnachrichten und sonstiger Kenntniß zu überblicken vermag, findet sich das erwähnte Misverhältniß in großer Ausdehnung. Aus eigner Anschauung berichte ich Folgendes. Auf die drei untern Classen werden nach der vorgeschriebenen Norm neun Semester gerechnet.

In diesen Classen sitzen einzelne Schüler vom neunten bis vierzehnten, die Mehrzahl vom zehnten bis fünfzehnten und vom elften bis sechszehnten Jahre, noch ältere in nicht unbeträchtlicher Zahl. Daß Schüler in kürzerer Zeit, als die Norm annimmt, ihren Cursus machen, ist eine seltene Ausnahme; die Unterrichtsmethode erschwert einen raschen Fortschritt, macht ihn fast unmöglich; es bleiben auch Schüler über die normale Zeit hinaus in den Classen zurück. Und was bietet nun der Unterricht des Gymnasiums in diesem Lebensalter, in welches die anni discretionis fallen, wo die Jünglingsnatur erwacht und in dem Beginnen einer selbständigen Subjectivität die Flügel regt, wo er eine seinem idealistischen Hunger, seinem Seelen- und Geistesbedürfnisse gemäße, gesunde Nahrung bedarf, wo grade gediegener, positiver Gehalt so nöthig ist? Er bietet Steine statt Brod. Ich sehe ab von dem geschichtlichen und andern encyclopädischen Unterricht, die Mitte des Gymnasiums soll sein und ist der Unterricht in den alten Sprachen und Literaturen, und von hier aus wird die intensive Wirkung des gesammten übrigen Unterrichts bestimmt und bedingt. Die lateinischen Stunden — neun Semester hindurch — dienen überwiegend der Grammatik und sprachlichen Uebungen, denn auch die Lectüre des Nepos und Cäsar steht in ihrem Gange und in ihrer Weise unter der Herrschaft dieses formalistischen Zwecks. Dazu kommt der Unterricht in der griechischen Grammatik mit kleinen Lesestücken, die nach Inhalt und Behandlung ausschließlich der grammatischen Aufgabe dienen, sechs Semester. So ist der Unterricht des Gymnasiums für die wichtigsten Jahre im Menschenleben, die Zeit bis zum vierzehnten, sechszehnten, siebzehnten Jahr ohne alle Rücksicht auf die geistigen und Seelenbedürfnisse, die sich aus der Entwickelung dieser Jahre ergeben, ohne alle Gedanken an die geistige Gestalt des innern Menschen des Schülers, beherrscht von einem sprachlichen Formalismus und dem Gesichtspunct einer Vorbereitung auf höhere Stufen, wo „classische Bildung" ihren Abschluß erreichen soll. Diese Elementarschüler treten nun in die Jahre, wo positive und tiefere geistige Bedürfnisse sich ankündigen, zu welchen der Formalismus gar keine Beziehung hat, welchen der langhingezogene Elementarunterricht keine Befriedigung gewährt.

Was die Schule, in Wahl und Maß ihrer Gaben auf die Befriedigung des jugendlichen Geistes bedacht, geben sollte und nicht gibt, das wird auf eigenen zufälligen Wegen gesucht. Nicht jeder Gymnasiast genießt die Wohlthat eines gebildeten und ernst gesinnten Familienkreises, einer verständigen Umgebung. So entsteht mitten im Gymnasium mit seinen Regulativen die Gefahr einer wildwachsenden, wüsten Misbildung, welcher der Unterricht, anstatt einen Damm entgegen zu setzen, dadurch, daß er formelle Gewandtheit und Leichtigkeit fördert, Vorschub leistet. Deutsche Literatur, deutsche Lectüre nach unberathener Wahl und zufälligem Entgegentreten ist das, worin der Schüler diejenige Befriedigung sucht, welche der Unterricht nicht gewährt, mit welcher der Gehalt und die Weise desselben in Contrast und ohne inneres Verhältniß ist. Was eben die unersetzliche Bedeutung der antiken Literatur für die Bildung unserer Jugend ist, daß sie der bunten und zerstreuenden Mannigfaltigkeit, der dunkeln und trüben Tiefe und Maßlosigkeit, der gemüthlichen Unruhe der anregenden und aufregenden, aber nicht gestaltenden und befestigenden modernen Bildungselemente — von direct unreinen und gefährlichen Elementen abgesehen — das regulirende, zügelnde, kräftigende, die ganze Energie des Willens und der Kraft in Anspruch nehmende Maß entgegenstelle, grade das wird nicht erreicht, nicht einmal in's Auge gefaßt. Die Gaben und Forderungen der Schule und die von ihr unabhängige, durch äußere Einflüsse sich vollziehende Entwickelung der Schüler stehen in einem schneidenden Contrast; das Höchste des Menschengeistes liegt außer dem Bereich der Schule und ihrer Einwirkung. Das will die deutsche Pädagogik und Schule nicht, das darf sie nicht wollen, das ist im Widerspruch mit dem Besten unserer deutschen Art und Bildung. Die deutsche Schule darf und wird sich niemals dazu verstehen, sie sei bloß dazu da, einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen. Es ist deutsche Art, von der wir nicht lassen können und wollen, in die innersten Tiefen und die Totalität der Humanität vorzustreben, daran participirt auch unsere Schule, dafür hat auch sie ihre Aufgabe, davon hat auch sie ihren Character. Andere Zeitalter waren in der Tradition der Praxis für die Totalität der Aufgabe der Schule sicherer, Nationen, welche

einen enger begrenzten Character, einigere und festere Zustände haben, besitzen auch eine consolidirtere Gestaltung des Schulwesens. Vergleichungen mit ihnen sind für uns nicht maßgebend, wir wollen gern von ihnen lernen, uns gern daran erinnern lassen, daß die Schule Aufgaben hat für die nationale Gemeinschaft, nicht für eine idealistische Abstraction, daß die wirklichen practischen Erfolge zu messen sind, nicht hoch gespannte Intentionen, aber wir wollen und müssen unser Schulwesen nach unserer eignen Art und unserm eignen Character gestalten. So weit meine Beobachtung geht, befinde ich mich in Uebereinstimmung mit dem Urtheil vortrefflicher Männer, welchen eine umfassendere Kenntniß zu Gebote steht, als mir, daß unser Gymnasialwesen in einem Misverhältniß steht zu den Forderungen einer echten deutschen Bildung, zu dem reichen Besitz unserer Literatur, Wissenschaft, auch der Alterthumswissenschaft und aller geistigen Güter, zu den Forderungen unserer höchsten Lebensgemeinschaften, zu seiner eignen Theorie und Intention. Es ist die Herrschaft einer Mischung von Formalismus und Encyclopädismus, wodurch dieser Widerspruch mit deutscher Art und Bildung entsteht. Auf diesen Widerspruch mit der Einheit, Gesundheit, Reinheit, Selbständigkeit der individuellen Entwickelung nach dem Begriff des Gymnasiums sollte hier von einem nicht unwesentlichen Puncte aus hingewiesen werden.

Ich bin Schülern, deren Entwickelungsgang ich eben andeutete, näher getreten. Jahre lang trieben sie Elementargrammatik und wurden mit formellen Uebungen beschäftigt, die hinzukommenden encyclopädischen Elemente blieben Notiz und gaben keine ihnen gemäße Bildung und Richtung. Indem sie dem Unterricht innerlich fremd, widerwillig, mit ihrem besten Theil abwesend und unbefriedigt in den Classen saßen, gingen sie ihren selbst gewählten oder zufälligen Gang der geistigen Entwickelung in dem, was das Innere des Menschen bedarf. Die Lectüre, zu der sie griffen, um diejenige Befriedigung zu suchen, welche die Schule versagte, an sich gute oder schlechte, war nicht die eines Elementarschülers, sondern sie nahmen vorweg und absolvirten, was den obern Classen angehören sollte, wo die nöthige geistige Zucht und Erstarkung vorhanden ist. So war der Stand der deutschen Literatur eben

so sehr von der über alles normirenden Substanz unsers Lebens gelös't, als sie über die rechte innere Reception und Conception der Jugend hinaus ging. Das Verhältniß des Antiken und des Modernen in seiner Bedeutung für die Bildung der Jugend war verschoben, die rechte Wechselwirkung beider Momente paralysirt. Das richtige, für eine gesunde Bildung so nothwendige innere Verhältniß dieser Momente läßt sich auch dadurch nicht herstellen, daß man in den obern Classen eine richtige Behandlung der antiken Literatur und der modernen Bildungselemente und ihres Verhältnisses sich angelegen sein läßt. Rückten solche Schüler in die obern Classen vor, so war nicht einmal das erreicht, was der Elementarunterricht in den alten Sprachen erstrebt hatte, es fehlte in Folge der ganzen Lehrdisposition und Methode diejenige Lust, die alten Schriftsteller zu lesen, welche schon allein aus der sprachlichen Sicherheit, Leichtigkeit und Präsenz entsteht. Denn der Formalismus des sprachlichen Unterrichts verfehlt sein eignes Ziel, welches nur dann erreicht wird, wenn das sprachliche Abstractum sich in einem ethischen Gehalt verkörpert, wodurch es dem Menschen innerlich verwandt und eigen wird. So standen sie mit ihrer Richtung und Bildung, ihrem ganzen Sinn außerhalb des Gymnasiums. Das Beste deutscher Literatur war vor der Zeit abgethan und bei Seite gelegt, Antikes trieben sie mit Widerwillen, durch den Zwang der Schulzucht und besonders durch den Hinblick auf die Maturitätsprüfung dazu angehalten; sie sahen mit Verachtung und Haß auf gymnasiale Bildung herab. Es gibt freilich Pädagogen, die sich mit ihrem Sprüchelchen trösten: aber, es ist doch formelle Bildung gewonnen. Was hier aus concreten Anschauungen und Erlebnissen referirt ist, ist nichts Singuläres, sondern wird in ähnlicher Weise auch anderswo gefunden. Ich sehe die Ursachen solcher Erscheinungen nicht allein in der Schule, aber auch das Gymnasium verschuldet durch seine Lehrdisposition, seine Methode, den ganzen innern Sinn seiner Praxis solche seinem eignen Begriff direct widersprechende Zustände.

Der deutsche Gymnasialunterricht läuft überall Gefahr, auf den Abweg ungehöriger Anticipationen zu gerathen, vorzüglich in Folge der Abhängigkeit der Lehrer, ihrer ganzen Stimmung und

Didaxis von wissenschaftlichen und literarischen Motiven, worüber denn der vortreffliche Kanon, den schon F. A. Wolf aufstellt und nach ihm andere in Erinnerung gebracht haben, vergessen wird, nicht das Object, sondern das Subject bestimme die nächste und höhere Norm des Unterrichts. Wenn wir diesen Satz zu Ende denken, so wird damit die Didaxis unter eine ethische Regel gestellt, aus welcher sich überall bedeutsame Consequenzen ergeben. Es gibt aber eine falsche Condescendenz. Der wahre Unterricht fordert ein Moment der Anticipation. Object und Form stehen dem Schüler gegenüber auf einer Höhe, zu welcher sich zu erheben ihm Anstrengung zugemuthet wird. Sursum corda, ist auch eine didactische Mahnung gegenüber jeder schwächenden Trivialität und Popularität. Aber Gegenstand und Form müssen doch der Art sein, daß eine geistige Berührung des Subjects, eine wirkliche Auffassung, wenn auch nur primis labris entstehe, daß der Gegenstand in das Innere dringe und aus dem Innern, wenn auch nur in leisen Tönen, wieder klinge. Verständniß und Aneignung hat Grade und vollzieht sich nach der Eigenthümlichkeit der Subjecte von verschiedenen Seiten und in verschiedenem Maße. Wir übertragen diese Maxime auf die Einführung in die deutsche Literatur. Die ganze Aufmerksamkeit eines achtsamen Lehrers ist in Anspruch zu nehmen, damit abgemessen werde, was dem Alter und der Stufe der Entwickelung des Schülers gemäß ist, was ein Verhältniß zu seinem Innern hat und ihn wirklich bildet. Dieser Forderung wirkt außer den vielen jeder pädagogischen Regelung sich entziehenden Einflüssen von Außen vorzüglich entgegen die encyclopädische Richtung des Unterrichts in Verbindung mit didactischer Unachtsamkeit und Gedankenlosigkeit. Sie entsteht aus der Uebertragung des literarhistorischen Standpuncts in die Schule und ist überall mit dem Ernst und der Strenge der gymnasialen Bildung in Widerspruch. Ihr Ziel ist nicht ein wahrhaft pädagogisches, sondern eine Notiz im Sinn der sogenannten allgemeinen Bildung. Der Schüler soll von viel genannten und bekannten Dichtern und Productionen im möglichst großen Umfange irgend eine Kenntniß haben, darin Bescheid wissen. Wir haben deutsche Chrestomathieen, welche, indem sie den Zweck der Vermittelung der Literatur für das größere

Publicum und den pädagogischen verbinden, in letzter Beziehung mit achtsam wählender Vorsicht zu behandeln sind. Wozu die große, übergroße Anzahl von Dichtern? wozu, um in Bezug auf die Auswahl der Gedichte nur eins zu nennen, die vielen lyrischen Producte? da doch dem Knaben allein oder weit überwiegend das Epische gemäß ist. Wenn wir einmal diese encyclopädische Richtung des Unterrichts in der deutschen Literatur aus unsern Schulen jeder Art verbannt haben, dann ist ein Hinderniß beseitigt, daß eine innerlich bewegte und wahre Theilnahme an unserer Literatur in den Kreisen der Gebildeten wieder allgemein werde.

Die Einführung in die deutsche Literatur ist dasjenige Gebiet des Gymnasiums, wo die individuelle Richtung der einzelnen Schüler am meisten in Rechnung zu nehmen und zu schonen ist. Daher ist die Admonition, daß sie der privaten Beschäftigung vorzugsweise anheim gegeben und von dem Lehrer umsichtig berathen werde, wohl begründet. Unsere Literatur ist so reich und von so mannigfaltigen Richtungen, daß nur der Encyclopädismus von allen alles und dasselbe fordern kann, dagegen ein inneres Verhältniß zu ihr auf die Individualität Rücksicht nehmen muß. Allerdings gehört zur Bildung das Maß eines Allgemeinen und für alle Gleichen, welches von jedem ohne Unterschied mit unnachsichtlicher Strenge gefordert werden muß. Keinem Schüler darf Grammatik und Mathematik, die Kenntniß des Homer und Sophokles, des Livius und Cicero erlassen werden. Für die Einführung in die deutsche Literatur hat aber die Verschiedenheit der Eigenthümlichkeiten in geistiger Richtung und Begabung eine maßgebende Bedeutung. Wir stellen diese Forderung nicht aus Gleichgültigkeit gegen die pädagogische Bedeutung unserer Literatur, sondern grade aus dem Grunde, weil wir ihr einen hohen Werth auch für die pädagogische Aufgabe beilegen und deshalb mit einer durch encyclopädische Behandlung erreichten Gleichheit des Maßes nicht zufrieden sind, indem diese eine innere Einwirkung auf die Geistes- und Seelenbildung abschneidet oder paralysirt. Der Gehalt der gegenwärtigen Cultur wird auf mannigfaltigen Wegen gemäß der Eigenthümlichkeit und der Gelegenheit der Umstände vermittelt. Wir erwarten nicht von allen Schülern den gleichen Eifer für deutsche Poesie, welcher anders

gearteten Naturen einwohnt, und nicht eine Neigung nach derselben Richtung. Wir gewähren, nicht aus Noth, sondern in der Ueberzeugung, daß es so recht ist, der Eigenthümlichkeit und Stimmung das Recht, daß jeder sich dem zuwende, was ihm zusagt und gemäß ist, daß jeder sich seinen Liebling erwähle und seine Passion habe. Wir gestatten uns nur eine Berathung nach dem Bedürfniß der Einzelnen, die der Individualität Raum gibt, die sich Autorität zu verschaffen strebt, aber niemals Befehle und Verbote gibt; wir beschränken uns auf das Beste und das der Jugend Gemäßeste, stellen uns aber nicht encyclopädische Vollständigkeit oder Vielseitigkeit als Ziel. Was auf diesem Wege nicht erreicht wird, ist überall unerreichbar; und Mittel, die dieser Maxime widersprechen, unterliegen den schwersten Bedenken. Ein Befehl, Du sollst Göthe's Iphigenie lesen, aber nicht die Wahlverwandtschaften, ist ein arger pädagogischer Misgriff. Wir müssen uns niemals verleiten lassen, was unerfahrnen und kurzsichtigen Lehrern leicht widerfährt, Schüler nach ihrer Vorliebe für deutsche Poesie und ihrer Auffassung derselben, so wie nach gewissen damit in Verbindung stehenden formellen Vorzügen deutscher Production ohne Rücksicht auf ihre sonstigen Leistungen und ihre geistige Totalität zu messen. Da sind vor uns Schüler, leicht und überwiegend gemüthlich erregt, mit einem Vorherrschen der Phantasie und des Sinns für die Form, aber mit weniger Tiefe und vordringender Energie, grade sie bedürfen der strengen Zucht nach dem allgemeinen Maß der Schule, man darf sie nicht schätzen nach dem, was in ihnen leicht bewegt und zu Tage producirt wird, das gibt keine Bürgschaft für nachhaltige Entwickelung in der Zukunft, nicht selten ist mehr draußen, als drinnen. Ihnen gegenüber stehen Schüler mit einem auf das Reale gerichteten Sinn, klar, verständig, energisch; das bewegliche Spiel der Poesie ist ihnen fremder, die Kunst des Formens wird ihnen schwerer. Daß auch sie für deutsche Poesie, eine Gabe für die ganze Nation, gewonnen werden, daß der reale Kern in ihr ihnen aufgeschlossen werde und auch die Form auf sie wirke, darauf hat der Lehrer bedacht zu sein. Sinn für Eigenthümlichkeiten, deren Bedürfnisse und die denselben gemäßen Mittel ist überall ein wesentliches Erforderniß des Lehrers.

Ich möchte keinem nachstehen in Werthschätzung und pädagogischer Würdigung unsrer edlen Dichtung, so wie an Interesse für den deutschen Unterricht. Aber eben deshalb drängt sich mir die Frage auf: Hat der deutsche Unterricht, der in unsern Gymnasien an Ausdehnung gewonnen, welchem eine erhöhte Bedeutung beigelegt wird, wirklich den Erfolg gehabt, daß unsre gebildeten Stände mit selbständiger und nachhaltiger Erfassung die Schätze unserer Literatur besitzen und mit der Unmittelbarkeit des Gefühls und des Urtheils hoch halten und lieben, daß ihre Gaben in einem reinen, vollen Strom durch die Gegenwart unsers Lebens fließen? Das steht mir fest, so viel an encyclopädischer Behandlung in den deutschen Unterricht eingedrungen ist, eben so viel ist von der Unmittelbarkeit, der Totalität, der Wahrheit der Wirkung der deutschen Dichtung im Gymnasium geschwächt und vernichtet. Eine aus einer selbständigen, frei gewählten Beschäftigung mit einer Dichtung, eine aus dem Gegenstande unmittelbar gewonnene Auffassung, selbst wenn in ihr Verfehltes und Mangelhaftes ist, hat für die Weckung und Gestaltung des Geisteslebens, das Eindringen in die Dichtung mehr Gewinn und nachhaltige Wirkung, als encyclopädische Erörterungen und reflectirende Behandlung, die ein Denken über den Gegenstand statt eines Eindringens in denselben veranlaßt. Indem wir aber Selbstthätigkeit und eigenthümliche Neigung, welche grade für dies Gebiet durchaus nothwendig ist, schonen und erhalten, wollen wir doch nicht vergessen, daß der jugendliche Geist überall der umsichtigen Leitung und Hülfe des Lehrers bedarf. Diese gehört dem Princip der gymnasialen Didaxis, der Interpretation an. Sie fordert Unterordnung des Subjects unter das Object, die Bedingung jeder Erkenntniß, das prius des Objects in seiner Totalität und seinem unmittelbaren Verhältniß zum auffassenden Geist. Von dem Princip der Interpretation lasse sich auch der Lehrer leiten mit Tact und nach dem Maß des Gegenstandes, so wie der allgemeinen jugendlichen und der individuellen Art. Alle encyclopädischen Momente sind diesem maßvoll und umsichtig unterzuordnen, Reflexion, nach welcher Richtung sie immer gehe, das Erzeugniß der „Denksucht", werde gezügelt.

Es wäre nicht schwer, historische und andere Momente dafür anzuführen, daß, wenn eine Literatur Gegenstand einer doctrinären, historischen und exegetischen Behandlung wird, sie aus dem Leben zurück tritt, daß eine solche aber nicht im Stande ist, ihr eine lebensvolle und unmittelbare Wirkung in der Gegenwart der Nation wieder zu verschaffen. Ich lasse diese Ansicht dahin gestellt, gehe vielmehr von der Ueberzeugung aus, daß unsere Literatur nicht bloß Gegenstand der Gelehrsamkeit ist, sondern noch der Unmittelbarkeit der Gegenwart und in diesem Sinne auch dem Gymnasium angehört. Sie soll hier nicht bloß als „Bildungsmittel", sondern in der Weise behandelt werden, welche sie als Bestandtheil der gegenwärtigen Cultur fordert. Was die Doctrin zur Erläuterung und Auffassung unserer Literatur bietet, soll der Lehrer in usum scholae verwenden, sich im Unterricht aber nicht auf den Standpunct der literar- und culturhistorischen Forschung stellen. Ein zusammenhängender Vortrag über die Geschichte unserer Literatur gehört zur Unnatur des gymnasialen Encyclopädismus, weil er einen Gegenstand historisch, kritisch, ästhetisch behandelt, von welchem dem Schüler jede Anschauung fehlt. Nitzsch forderte dagegen mit Recht einen Ueberblick über die ältere Literatur zur „Ankündigung" dessen, was hier enthalten und zu erwarten ist. Solche literargeschichtliche Data für unsre eigne, wie für die antike Literatur haben ihre rechte Stelle im Geschichtsunterricht. Es ist nothwendig, daß dem Schüler die großen schaffenden Gestalten in der Literatur und Wissenschaft, welche durch die Jahrhunderte unserer Geschichte hin stehen, dem Namen nach und mit kurzer Angabe ihrer historischen Stellung und Bedeutung bekannt werden, damit sein Respect vor dem Reichthum der Geschichte früh geweckt und er darauf hingeführt werde, nicht bloß ein Mensch eines Zeitalters und der Gegenwart zu sein. Es ist ein Hinweis der Jugend auf den Reichthum unsers literarischen Nationalschatzes gemeint, welcher in ihr die Hoffnung und den Wunsch weckt, in spätern und reifern Jahren mit demselben bekannt zu werden. Dieses der Jugend so wohl anstehende, für geistige Gesundheit und Wachsthum so nothwendige, ahnungsreiche und erwartungsvolle Harren auf höhere geistige Güter, deren Aneignung der Zukunft übrig ist, soll durch

einen solchen „ankündigenden" Ueberblick geweckt, aber nicht durch kritische und historische Expositionen getödtet werden. Unsere Gymnasialjugend bekommt von zu vielen Dingen eine oberflächliche, gegenstandlose Kenntniß, welche durch das Misverhältniß zu der jugendlichen Art und Thätigkeit, durch den Mangel aller Anschauung nicht bildet und nährt, sondern sättigt, übersättigt und den Trieb einer selbständigen Bildung und Erkenntniß und des Strebens nach den Höhen tödtet. Es wäre darüber viel zu sagen, was nicht bloß mit der Pädagogik, sondern mit der ganzen Richtung der Cultur der Zeit zusammen hängt. Es steht einem Lehrer, der auf die Jugend und für die Zukunft zu wirken hat, schlecht an, ein laudator temporis acti zu sein. Aber ich kann von dem Gedanken nicht los kommen, daß die Zeiten mit einfachern Bildungsmitteln für die Frische, den Selbstbildungstrieb der Jugend günstiger waren. Sie besaß und bewahrte sich mehr Jugendart, mehr naturgemäße Bildung, und damit mehr Selbständigkeit, die für das in seinen Grenzen Erkannte einsteht, mehr Trieb einer der persönlichen Individualität gemäßen Fortbildung. An ihrem Horizont standen hohe blaue Berge, welche winkten, sie zu ersteigen. Ich glaube nicht, daß eine Stimmung mich täuscht, wenn ich behaupte, daß in den Zeiten, wo die Schulbildung und die currente Intelligenz der Gegenwart noch einfacher und weniger prätentiös war, im Mittelmaß die wissenschaftlich Gebildeten für alle geistigen Bewegungen, für das Höchste und Beste, was wir besaßen und die Zeit brachte, mehr aufgeschlossen, geistig selbständiger und persönlich strebender und innerlich sicherer waren, als man jetzt in diesen Classen der Gesellschaft findet. Man hat jetzt mehr Kenntnisse und allgemeine Reflexionsgeläufigkeit, aber weniger selbständig und aus persönlichem Triebe Errungenes, weniger geistige Actuosität, weniger inneres Verhältniß der Wärme für den Gegenstand und lebendigen Wahrheitssinn. Gewiß, die ganze innere Richtung der Zeit ist eine andere, und ich freue mich, daß die höchsten ethischen Verhältnisse wieder im Vordergrunde unsers Lebens stehen. Aber auch diese bedürfen geistig gestimmter und bewegter, in die Tiefen der Wahrheit und der Humanität strebender, und zugleich in sich

einiger und persönlich selbständiger Menschen, nicht bloß Männer des Dienstes und der Partei.

Das Gymnasium hat an seinem Theil diese Beobachtung, wofür ich mich auf scharf blickende Männer berufe, für seine Aufgaben in's Auge zu fassen. Wir können und wollen die Einrichtung und die Methode desselben nicht auf vergangene und ferne Zustände zurückführen, weder im Einzelnen noch im Ganzen. Wir dürfen überall in menschlichen Aufgaben nicht von der Geschichte lernen wollen, was für die Gegenwart zu thun ist; diese hat ihr eignes, individuell bestimmtes Maß. Aber die Geschichte gibt uns Warnungen und Erinnerungen, daß wir uns auf das besinnen, was unter den Bedingungen und für die Verhältnisse der Gegenwart möglich, gut und nothwendig ist. Eine einzelne Anstalt vermag nicht mit dem Herkommen zu brechen, nicht bloß weil sie von der vorgeschriebenen allgemeinen Einrichtung nicht abweichen darf, sondern auch besonders deshalb, weil es nicht durchaus wohlgethan ist, einzelne Schüler auf einem Wege zu bilden, welcher von der allgemeinen Straße abführt. Ich meine, Theoretisches liegt schon lange zur Genüge vor, was für die Gestaltung des rechten Gymnasiums der Gegenwart nöthig ist. Jetzt ist es die Aufgabe eines einsichtigen uud kräftigen Gymnasialregiments, das in die Praxis hinüberzuführen, was von der Theorie als nothwendig erkannt ist, und nicht auf die Simmen derer zu hören, welche das Verharren in einem gedankenlosen und schädlichen Schlendrian Freiheit der Methode nennen.

Fünfzehnter Brief.

Deutsche Aufsätze.

So weit ich beobachtet habe und nach meiner didactischen Ueberzeugung ist in der Praxis der deutschen Aufsätze die faulste Stelle des gegenwärtigen Gymnasiums. Nitzsch würdigte in seiner Inspection diesen Gegenstand fortwährend einer vorzüglichen Aufmerksamkeit. Als mir die Leitung dieser Uebungen in der Secunda und der Prima übertragen wurde und, wie es in der Regel junge Lehrer machen, in die Spur der mir bekannten Praxis unter dem Gesichtspunct der deutschen „Stilübungen" trat, entstanden in mir die wichtigsten Bedenken und ein inneres Widerstreben dagegen, ohne die Weise finden zu können, welche mich selbst befriedigte. Ich sann über neue Wege, welche meinen pädagogischen Grundsätzen entsprachen, und dabei verdanke ich sehr viel Nitzsch's Berathungen, Ermunterungen, Ermuthigungen. Nitzsch befolgte überall in seiner Inspection den Grundsatz, daß nur dasjenige wirkliche Erfolge verspricht, was der Lehrer aus voller und innerster Ueberzeugung thut, was seiner persönlichen, wissenschaftlichen und didactischen Eigenthümlichkeit gemäß ist, daß das objectiv Richtige und Bessere, wenn ihm die volle subjective Zustimmung fehlt, nicht rechte Erfolge hat. Er wußte, daß auf verschiedenen Wegen Gutes erreicht werden kann, indem nicht bloß die Methode an sich, sondern auch die Eigenthümlichkeit der Lehrer in Betracht kommt. Damit soll freilich der absoluten Willkür der didactischen Methode nicht das Wort geredet werden. Aber es ist möglich, daß verschiedene Methoden, eben weil sie eine aus der Verschiedenheit der Individualitäten hervorgehende Begrenzung und Bedingtheit haben,

nach dem absoluten Maß der Didaxis gleiche Berechtigung haben. So weiß ich wohl, daß Nitzsch, während er die von mir eingeschlagene Weise ohne alle Restriction billigte und mich in derselben fortzuarbeiten und fortzusinnen ermunterte, divergirende Weisen gleichzeitig anerkannte. Das war nicht Gleichgültigkeit und Rathlosigkeit, sondern inspectoriale Weisheit. Als ich in der Versammlung norddeutscher Schulmänner zu Schleswig über diesen Gegenstand einen Vortrag*) hielt, sagte er am Schlusse desselben: „Das war schön, arbeiten Sie nur nach diesen Grundsätzen fort." Bei jeder Revision dieses Gegenstandes ermunterte er mich, die eingeschlagene Richtung consequent festzuhalten und mich durch keinerlei Influenzen von Außen davon abdrängen zu lassen. „Werden Sie sich doch nicht selbst untreu", sagte er einmal bei Gelegenheit. Schriftlich und mündlich machte er mich auf Themen aufmerksam, welche meiner Methode gemäß waren. Wie hohen Werth solche Hülfe des Vorgesetzten und kundigen Mannes für einen jüngern Lehrer hat, der mit dem Herkommen auf einem so wichtigen Gebiet der Praxis principiell und entschieden gebrochen hat und dem nun die Aufgabe gestellt ist, ohne Hülfe einer vorangehenden Tradition im Einzelnen das Rechte zu finden und zu ersinnen, braucht nicht gesagt zu werden. So war Nitzsch mit umsichtiger Achtsamkeit und einer innern Theilnahme, welche eben so wohl der Person, als der Sache zugewendet wurde, überall darauf bedacht, jeden nach seiner Weise und seinen Bedürfnissen zu fördern. Die Principien, welche in den Anfängen meiner Praxis sich mir hervordrängten, sind mir geblieben. Was ich davon Abweichendes gesehen und gehört habe, ist der Hauptsache nach nicht im Stande gewesen, mich zweifelhaft zu machen. Wie jede didactische Frage, so ist auch diese nicht von ihrem particulären Gesichtspunct, sondern aus pädagogischen Principien und im Zusammenhange des Ganzen zu erörtern.

Vergegenwärtigen wir uns den Begriff des Gymnasiums als eines innerlich zusammenhängenden Ganzen, welches durch ein historisch ethisches Princip beherrscht wird und einen durch dasselbe

*) Ein Auszug ist abgedruckt in den „Verhandlungen derselben. 1842."

bestimmten Gehalt in sich faßt, so ergibt sich, daß Aufsätze mit dem Zweck einer formellen Stilübung und einer abstracten Reflexions- und Denkübung darin keinen Platz haben. In dieser Gestalt bilden die Aufsätze die Höhe des gymnasialen Formalismus, werden Uebungen einer gymnasialen Sophistik, indem der Schüler angeleitet wird, ohne ein ethisches Motiv, ohne ein inneres Verhältniß zum Gegenstande, ohne Zusammenhang mit dem, was den bestimmten Inhalt seiner Thätigkeit ausmacht, über beliebige, von Außen herangezogene Stoffe zu schreiben und abstracte Rede- und Denkfertigkeit zu documentiren und zu gewinnen. Die deutschen Aufsätze dürfen aber nicht neben dem Unterricht beihergehende Uebungen des Stils, der Reflexion und Combination, zufälliger Production oder Reproduction sein. Was im Leben gilt, daß der Schreibende ein objectives in den Verhältnissen liegendes Bedürfniß, eine Forderung der Sache befriedigt, eine ihm obliegende Thätigkeit vollzieht, daß von daher das, was er schreibt, seinen Gehalt bekommt und eine ethische Aufgabe wird, nicht ein Spiel egoistischen Beliebens, das findet auch Anwendung auf die Uebungen der Schule, welche nicht einem abstracten Formalismus dient, sondern eine ethische Aufgabe und einen bestimmten Inhalt hat. Auch der Schüler soll daran gewöhnt werden, in jeder schriftlichen Darstellung von ethischen Motiven geleitet zu werden, also nur über das zu schreiben, wozu im Zusammenhange seiner Thätigkeit und des Unterrichts das Bedürfniß liegt. An keiner einzigen Stelle dürfen wir der sophistischen Richtung Eingang in das Gymnasium gestatten, nach welcher jeder nach subjectivem Belieben über zufällige Gegenstände zu schreiben geübt und gestimmt wird. Der Schüler soll nur über das schreiben, was er versteht und anschaut, wofür er ein inneres Interesse und ein nothwendiges Verhältniß hat, wofür er einstehen kann, weil es ein Gegenstand ist, der zu seiner eigentlichen Thätigkeit gehört, weil das Schreiben über diesen Gegenstand ein nothwendiges Moment einer specifischen Aufgabe ist. Das Spiel abstracter Wortfertigkeit und beliebiger Denkthätigkeit, welches ohne Zusammenhang mit dem Gehalt der nothwendigen und bestimmten Thätigkeit, ohne die Einheit und die Haltung einer ethischen Richtung und Motivirung getrieben wird,

ist für die ganze Geistesrichtung und Characterbildung im höchsten Maße verderblich. Dies ist ein pädagogischer Satz, dessen Bedeutung durch einen Blick auf die Culturzustände der Gegenwart erläutert und erhöht wird. Man darf die Jugend an keiner Stelle daran gewöhnen, sich fertig zu machen, über einen beliebigen Gegenstand schreiben zu können, sondern nur über das, wozu ein Bedürfniß der gesammten Thätigkeit, die Nothwendigkeit der Sache selber und ein inneres Verhältniß zu derselben auffordert. Die Aufsätze haben also nicht eine besondere Bedeutung und ein specifisches Ziel für sich, sondern stehen in einer innern und nothwendigen Beziehung zum Ganzen des Unterrichts und der gymnasialen Aufgabe. In diesem Grundsatz ist alles eingeschlossen, was zur Leitung dieser Uebungen erforderlich ist.

Die deutschen Aufsätze vertreten das höchste Moment der Spontaneität im Unterricht. Alle Normen der Didactik nach Inhalt, Gehalt, Ziel und Methode kommen daher für diese in Betracht. Sie stehen nicht isolirt für sich und mit einer particulären Aufgabe, sondern haben eine nothwendige Stellung im Ganzen, sind ein unentbehrliches Complement des gesammten wesentlichen Unterrichts, also vorzüglich der antiken und der deutschen Literatur. Sie stellen dem Uebergewicht des passiven Aufnehmens, woran unser Unterricht laborirt, das nothwendige Moment der Selbstthätigkeit, der Reception die Production (Reproduction), der zerstreuten Mannigfaltigkeit der Einzelheiten die selbstthätige Concentration in der höchsten Form gegenüber. Die Momente der Receptivität und der Spontaneität im Unterricht in ein proportionirtes Gleichgewicht zu bringen, so daß sie nicht neben einander, sondern überall in innerer Verbindung und Beziehung stehen, ist eine unerläßliche Forderung für die Gesundheit und Kräftigung der geistigen Entwickelung. Es wird in unsern Gymnasien zu viel docirt und recipirt, oberflächlich gehört, angeregt und wieder vergessen, zu vieles bleibt unverbunden und dringt nicht, weil die der gebenden Didaxis entgegenkommende Selbstthätigkeit nicht genug herausgefordert wird, in das Innere. Das receptive Lernen, die zerstreuende Mannigfaltigkeit der Reflexion, die fortgehende Anregung des Denkens, ohne daß diese bis zum Durchdenken und

eindringenden Auffassen fortgeht, bedarf eines Gegengewichts der durchdringenden Auffassung und selbstthätigen Verarbeitung, der combinirenden und concentrirenden Zusammenfassung. Was der Unterricht gibt, soll der Schüler in der Form selbstthätiger Durchdringung und Gestaltung wieder bringen. In diesem Sinn und nach diesem Ziel stehen die deutschen Aufsätze in einer innern und nothwendigen Verbindung mit dem Wesentlichen des Unterrichts; sie sind für den Unterricht nothwendig als das abschließende Moment der höchsten Selbstthätigkeit und Selbständigkeit, der productiven Aneignung und Gestaltung und haben in diesem Zusammenhang ihre Geltung und ihr Maß. Es ist daher nur da, wo das Bewußtsein von der Bedeutung dieser Uebungen und der Muttersprache völlig verdunkelt ist, möglich, diesen Unterricht unter die Kategorie einer neuen Sprache zu stellen und die Leitung derselben als ein besonderes Fach, eine isolirte Thätigkeit einem Lehrer zu übertragen, weil er für einen Sprachmeister und Stillehrer im Deutschen angesehen wird. Sie haben vielmehr die universalste Bedeutung und stehen in innerer Verbindung mit dem Zusammenhang des ganzen Unterrichts, und es ist daher nothwendig, daß sie einem Lehrer übertragen werden, der in der Mitte des gymnasialen Unterrichts steht, der den ganzen wesentlichen Gehalt des Gymnasiums überblickt und präsent hat, aus diesem das nimmt, was für die deutschen Uebungen verwendet wird und durch diese wieder dem Unterricht die nothwendige Ergänzung der productiven Aneignung und der selbstthätigen Belebung zuführt. Wir fordern daher nicht bloß im Interesse der Fertigkeit in deutscher Darstellung, sondern des gesammten Unterrichts, damit dem Misverhältniß der Receptivität und der Spontaneität abgeholfen, damit die Uebung der geistigen Concentration und des Arbeitens mit angespannter Sammlung der Kraft auf einen Punct vermehrt und erhöht werde, eine große Mannigfaltigkeit und Ausdehnung deutscher Uebungen im Anschluß an die gesammte Aufgabe des Gymnasiums und nehmen dafür auch einen verhältnißmäßigen Theil der freien Arbeitstage, deren Disposition für den Zweck einer selbständigen Thätigkeit zu wünschen ist, in Anspruch.

Es ist schwer von traditionellen Mitteln und Formen der Bildung los zu kommen, selbst wenn ihre Ungehörigkeit oder Unzulänglichkeit erkannt ist, es ist noch schwerer, an deren Stelle das Rechte und wahrhaft Wirksame zu finden und demselben in dem rechten Sinn allgemeinen Eingang zu verschaffen, zumal wenn die Disposition und die Tradition des gymnasialen Unterrichts, so wie die allgemeine Ansicht und die geistige Richtung des Zeitalters damit in Widerspruch stehen. Wir wollen keine abstracte Sprachfertigkeit und beliebige Denkgeläufigkeit, wir wollen eine gymnasiale Bildung auf einer bestimmten historisch ethischen Grundlage, eine Propädeutik für den ganzen vollen Ernst der wissenschaftlichen gegenständlichen Erkenntniß. Dies Ziel, nicht der abstracte Formalismus des Denkens und Sprechens ist es, dem auch die deutschen Aufsätze dienen, von dem sie ihre Norm bekommen.

Eine nächste und wichtige Aufgabe ist das Thema. Aus dem ganzen Zusammenhange unserer Erörterung ergibt sich die Forderung, daß das Thema nicht im Belieben des Lehrers steht und von Außen her genommen wird, sondern im Zusammenhange des Unterrichts, eben so sehr nach seiner geistigen Richtung und Behandlung, als nach seinem Inhalt gegeben ist. Die Aufgaben der deutschen Aufsätze begleiten den Unterricht und stehen zu demselben in einer innern, ihn ergänzenden und unterstützenden Beziehung; beide stehen in Wechselwirkung und einheitlichem Zusammenhang. Freie Aufsätze, deren Aufgabe von Außen her und beliebig gewählt wird, sind durchaus unzulässig, sie widersprechen der gymnasialen Richtung, ihnen fehlt der pädagogische Character. Die Aufgaben haben eine Abgrenzung, welche von dem Schüler umfaßt und gestaltet werden kann, und enthalten ein abgerundetes Ganzes. Ueberall gilt die Forderung, daß sie weder zu schwer, noch zu leicht sind, d. h. nicht über und nicht unter dem Maß der Kraft des Schülers. Darüber entscheidet der Tact und die achtsame Beobachtung des Lehrers. Die Themen sind so zu stellen, daß sie, indem sie die Unterordnung unter ein gegebenes Object fordern, zugleich die ganze Kraft für die selbstthätige Aneignung, Verarbeitung und Gestaltung in Anspruch nehmen. Sie halten sich also auf der Höhe des Unterrichts und behandeln Aufgaben, welche für die Erkenntniß der

Gegenstände, welche die Mitte des Gymnasiums ausmachen, und für die gesammte geistige Bildung und ethische Lebensansicht vorzüglich von Gewicht sind. Die Vollendung der Form ist nicht das nächste und höchste Maß, noch weniger abstracte Stilfertigkeit; das Hauptgewicht ist auf den Inhalt zu legen, auf die Uebung in der selbstthätigen Aneignung dessen, was das Gymnasium überall als sein Höchstes und Bestes bietet. Die lateinischen und deutschen Aufsätze stehen also in einem Gegensatz. Für die lateinischen Aufsätze muß der Inhalt nahe und leichter gestaltbar sein, die Vollendung des Formens in grammatischer und rhetorischer Hinsicht ist die Hauptsache, in deutschen Aufsätzen dagegen ist es der Inhalt, und das Formen ist das Secundäre. Nitzsch sprach sich mit aller Entschiedenheit gegen Themen aus, welche dem Gebiet der in der Alltäglichkeit currenten und präsenten Reflexion angehören; wenn er sie gestellt fand, wies er darauf hin, daß solche Aufgaben nicht fördern und heben, sondern der bloßen oberflächlichen Sprachfertigkeit von sehr zweifelhaftem Werthe dienen, daß die specifische wissenschaftliche Aufgabe des Gymnasiums überall in's Auge zu fassen ist. Sie müssen also der wesentlichen Thätigkeit des Gymnasiums im Unterricht und in den Privatstudien, welche sie zu leiten und zu beleben vorzüglich geeignet sind, dem Denken und Erkennen des Gymnasiums angehören, einen gymnasialen Character haben. Man sei daher immer darauf bedacht, die Aufgabe nicht zu niedrig zu stellen. Der Schüler arbeitet leichter und rascher, als der Mann, weil er das volle Gewicht des Gegenstandes noch nicht kennt und er, wenn auch die volle Strenge des Maßes der Forderung auf ihn angewendet wird, noch nicht gelernt hat, die Sache als eine schwere anzufassen. Eine die Kräfte des Schülers übersteigende Schwierigkeit und eine ungehörige Spannung des Producirens liegt niemals in der Aufgabe, wenn sie dem Kreise der Gymnasialbildung entnommen ist, sondern in der Form der Behandlung, die gefordert oder zugelassen wird, indem nämlich über eine unmittelbare und reflexionslose Bethätigung der gegenständlichen Auffassung hinaus in irgend eine Weise der combinirenden und reflectirenden Exposition über den Gegenstand übergegangen wird. Der selbstthätigen Production des Schülers ist jede subjective Stellung zur Sache fremd,

das ist eben so sehr eine didactische Forderung für die Bildung der wissenschaftlichen Erkenntniß, als eine pädagogische der Erziehung. Moralisches, Religiöses, alles, was dem Innern der eigensten Empfindung und der intimen Erfahrung angehört, darf nicht Aufgabe der Schule werden. Production in dieser Richtung kann und darf nicht befohlen werden, und wenn sie befohlen wird, so entsteht phraseologische und subjective Unwahrheit. Der Aufsatz ist und bleibt immer Exercitium, das unter dem Befehl des Lehrers steht. Der Schüler hat niemals ein selbständiges, innerlich practisches Verhältniß zu dem Gegenstande, niemals das des Dichters, des Redners, des Lehrenden. Selbst in äußerer Formalität ist eine solche Stellung zur Aufgabe zu vermeiden, die überall dem Schüler nicht ansteht. Auch die Vorträge im Schulactus haben nicht den Character der Rede und der selbständigen Autorität, sondern eines Documents dessen, was der Schüler zu leisten im Stande ist, eines Exercitiums vor dem Publikum. Es ist nicht ohne Bedeutung, wenn dies Verhältniß des Schülers zu seinem Gegenstande den Ausdruck bekommt, daß er seinen Vortrag etwa mit den Worten ankündigt, es sei ihm dazu von dem Lehrer der Auftrag geworden. Ueber die Stellung der Aufgaben läßt sich in's Allgemeine hin nichts entscheiden. Der Zusammenhang des Unterrichts nicht bloß nach seinem Inhalt, sondern nach dem Sinn der Behandlung und der Privatstudien, der ganze Rhythmus des Gymnasiums und die Momente alles dessen, was die Schüler vorzüglich bewegt und ihre Attention spannt, müssen den aufmerksamen Lehrer, der in der Mitte des gymnasialen Lebens steht, für seinen Beruf gestimmt und mit verständigem Blick für das, was für die Bildung nothwendig und ersprießlich ist, begabt ist, an jeder Stelle leiten. Die Entscheidung ist also immer aus den individuellen Verhältnissen zu treffen. Die Aufgaben dürfen also nicht Sammlungen von Themen entnommen werden, diese können für den Lehrer überall nur die Bedeutung haben, daß seine Aufmerksamkeit zum Selbstfinden und Wählen an der rechten Stelle geweckt werde. In der Regel ist also auch nicht dieselbe Aufgabe für die ganze Classe zu stellen. Die Richtung, die Eigenthümlichkeit, der ganze geistige

Stand, auch der Wunsch der einzelnen Schüler sind von dem achtsamen Lehrer in's Auge zu fassen.

Was von der Stellung des Thema's gilt, bezieht sich auch auf die Behandlung und Ausführung desselben; diese nach festen Grundsätzen und mit unnachsichtlicher Strenge zu dirigiren, ist reichlich eben so wichtig, als die rechten Aufgaben zu bestimmen. Man fordere und gestatte nicht Reflexionen, die über den Gegenstand hingehen, nicht aus ihm sich erheben, die aus der Willkür des Denkens und der Phrase entstehen, nicht Urtheile, Combinationen, Expositionen einer historischen, psychologischen, ästhetischen, moralischen u. a. Reflexion, die in einer Transcendenz des Objects bestehen, der selbstthätigen Erkenntniß des Schülers unerreichbar und in jedem Fall subjectiv unwahr sind, wofür er einzustehen nicht im Stande ist, weil sie nicht aus der Auffassung des Gegenstandes, seines Wesens und seiner Zusammenhänge hervorgehen, sondern aus Reminiscenzen und Entbehrungen anderer Art hingeschrieben werden. Es handelt sich nicht um sophistische Bildung, d. h. willkürliche Fertigkeit des Denkens und Sprechens, sondern um die strenge Wahrheit des Erkennens und Darstellens, welches nur durch eine gespannte und reine Attention auf das Object und aus demselben gewonnen wird. Der Schüler soll nur das schreiben, was er erkennt, anschaut und versteht, das allein führt zur Wahrheit, zur gegenständlichen Erkenntniß, zur wissenschaftlichen Selbständigkeit. Schon die Schüler besitzen oder wissen sich zu verschaffen einen Apparat von Reflexionen, Meinungen, Phrasen, die sie der selbstthätigen Erkenntniß überheben und das Object selbst verhüllen. Nachgesprochene Urtheile, Gedanken, selbst Wahrheiten verlieren ihre bildende Kraft, sind machtlos und schwächen den Trieb der Erkenntniß. Das Wesen des Gegenstandes, selbständig, mit Attention und Aufmerksamkeit angeschaut und durchdacht, wirkt fruchtbar und hebt den, der es besitzt; die Reflexion, das Urtheil ist an sich todt und fruchtlos. Der Schüler soll gewöhnt werden, das Object so rein und vollständig als möglich, aufzufassen, soll nicht Worte und fertige Gedanken darüber schreiben, sondern in dem Gegenstande lesen und was er aus demselben in sich aufnimmt, mit dem nächsten und einfachsten Ausdruck sagen. Er soll nicht mit Mei-

nungen und Gedanken über den Gegenstand hinausgehen, indem er von Sachen und Zusammenhängen reden lernt, von denen er nichts versteht, nur gehört hat, in Phrasen d. h. in Worten, die sich vor der Erkenntniß und ohne dieselbe einstellen, sondern den Gegenstand, wie er ihn gefaßt hat, aussprechen, nicht sich und seine Gedanken darüber, er soll den Gegenstand erkennen. Meinungen, Gedanken und Worte verhüllen die Sache. Der Gegenstand soll durch ein unmittelbares Verhältniß auf die selbstthätige Aneignung wirken, nicht durch Gedanken darüber verkleinert, alterirt und in's Dunkel der Subjectivität gestellt werden. Die Sache selbst nach ihrem Wesen, ihrem Innern und ihren Zusammenhängen soll in der denkenden Auffassung sein, das Denken soll zugleich Anschauen und damit Erkennen sein. So wird das geistige Auge geschärft und gestärkt, der Sinn und das Bedürfniß der Wahrheit gebildet. „Die Weisheit ist nur in der Wahrheit", sagt in einem einfachen, wie von selbst verständlichen, aber schwer wiegenden Wort einer unserer Weisen. Die Wahrheit ruht im Gegenstande, in diesen muß man hineinsehen, sich hinein sinnen. Urtheilen und reflectiren steht im subjectiven Belieben, schmeichelt dem Eigendünkel; die Wahrheit fordert, daß wir uns für beschränkt erklären, uns resigniren und unterordnen, unsere Meinungen vergessen und nur im Gegenstande leben. So entsteht eine gewisse ruhige Reinheit, Klarheit und Festigkeit des Innern in seiner Position zum Gegenstande, die durch nichts gestört und präoccupirt wird. Der Sinn der Wahrheit, der Objectivität, der selbstfindenden und selbständigen Auffassung des Gegenstandes soll geübt werden und sich bethätigen. Was der bestimmt abgegrenzte Gegenstand enthält, das soll selbstthätig und unmittelbar aufgefaßt und ausgesprochen und nicht in Reflexion darüber hinausgegangen werden. Mit allen Mitteln hat der Lehrer nachdrücklich darauf hinzuweisen und zu halten, daß der Schüler nach diesem Grundsatz arbeite, daß er bei der Stange bleibe. Das ist nicht mechanische Thätigkeit, sondern die rechte Selbständigkeit des Erkennens und Darstellens, die sich an einem der Kraft gemäßen und würdigen Gegenstand übt. So erkennen, auffassen und schreiben sollen wir von den Alten lernen, dazu sind sie dem Gymnasium gegeben und nothwendig. Es ist

daher zu rathen, daß die Aufgaben für deutsche Aufsätze im überwiegenden Umfange der antiken Literatur, besonders der griechischen, entnommen werden. Sie treten nicht von Außen, durch eine willkürliche Wahl, für einen particularen Zweck der Denk- und Schreibfertigkeit in den Gang des Gymnasiums hinein, sondern gehören der gesammten wesentlichen Thätigkeit desselben an, bilden ein nothwendiges Moment derselben, indem sie auffordern, die Gegenstände der gymnasialen Erkenntniß mit Selbständigkeit nach Kräften zu penetriren, nicht als Mittel zu behandeln, subjective Reflexionsweisheit und Phraseologie zu Tage zu fördern.

Jede menschenwürdige und dem nationalen Maß entsprechende Bildung hat auf allen Stufen denselben Gehalt, der Unterschied besteht in dem subjectiven Verhältniß zu demselben, in der Form, in welcher er im Geist lebt. Unsre Gymnasiasten lesen ihre Bibel, ihren Homer und Sophokles, ihren Herodot und Livius, ihren Göthe und Schiller. Das sind Grundbücher der Menschheit, der Geschichte, der Nation, sie bilden den Jüngling und begleiten den Mann, sie fordern vom Jüngling, daß er in ihnen lebe und sich an der Auffassung ihres Gehalts übe, sie sind dem Manne eine fortströmende Quelle der Belebung und Erkenntniß, sind Gegenstände wissenschaftlicher Forschung. Daraus folgt, daß Themen, welche Gebieten angehören, die würdige Gegenstände wissenschaftlicher Erörterung sind, wenn sie dem Inhalt des Gymnasiums entnommen sind, zugleich auch Aufgaben für einen Gymnasiasten sein dürfen. An eine wissenschaftliche Arbeit legen wir das strenge Maß der Wissenschaft, von der Jugend erwarten und fordern wir Leistungen, die der jugendlichen Art und Kraft, den Bedürfnissen der jugendlichen Bildung und Uebung entsprechen, rechte schülerhafte Arbeiten. Die Stellung von Themen der angedeuteten Art übersteigt also nicht die Grenzen des Gymnasiums. Wir wollen grade den Unterschied der wissenschaftlichen und der gymnasialpädagogischen Methode mit aller Entschiedenheit betonen und in der Praxis überall anwenden. Dieser Unterschied liegt aber nicht im Gegenstand, sondern in der Form der Behandlung, und wir dringen darauf, daß der Lehrer diese mit pädagogischem Bewußtsein, klarem Blick und unnachsichtiger Festigkeit allerwegen dirigire.

Der Schüler hat den einzelnen, begrenzten Gegenstand in seiner unmittelbaren Einwirkung aufzufassen, die wissenschaftliche Forschung geht fort bis zu den Zusammenhängen und erhebt sich in die Totalität der Idee.

Nichts wirkt nachtheiliger auf die Richtung der Bildung und den ganzen Character des Gymnasiums, als die formalistische Methode in der Leitung der deutschen Aufsätze, als das Uebergewicht, welches auf die Gewandtheit und Leichtigkeit der Darstellung, Stilschönheit, Reflexionsgeläufigkeit in denselben gelegt wird. Da heißt es: es ist ein hübscher, gewandter Stil; aber es ist nichts Vernünftiges gesagt, oder auch: man sieht, der Schüler denkt; aber es ist nicht wahr, was er denkt und sagt. Von den Mitteln, welche die Schülerpfiffigkeit findet, um den Beifall seines Stil- und Denklehrers zu gewinnen, sei hier abgesehen. Gewandtheit der Darstellung und Reflexionsgeläufigkeit sind möglich bei großer Unbildung, Unwissenheit und Oberflächlichkeit, nicht selten eben durch diese bedingt. Es ist Absurdität, wenn Lehrer sich über Schüler, selbst der untern Classen, beklagen, daß sie sich im Stil noch immer nicht aufnehmen wollen. Stil ist nicht vom Schüler zu erwarten und zu verlangen, die Mängel seiner Bildung bedingen die Mängel seiner Darstellung. Abstracter Formalismus ist überall verwerflich, vorzüglich der stilistische, in deutschen Aufsätzen abgeschmackt und widerlich und steht im Gegensatz zu einer gesunden und kräftigen Bildung, mit dem ernsten Sinn der Wahrheit und dem Trieb der Forschung. In der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, wo Denk-, Rede- und Schreibfertigkeit wohlfeil genug ist, sollte das Gymnasium es nicht mehr für seine Aufgabe halten, diesen zu pflegen. Man muß sich nicht irre machen lassen von Urtheilen außerhalb des Gymnasiums, welche bei gelegentlichen und oberflächlichen Einblicken in dasselbe das loben, was ihnen als Stilschönheit erscheint, und an dem, was wahre Schülerhaftigkeit ist, Anstoß nehmen. Das Publicum ist überall ein schlechter Beurtheiler pädagogischer Bedürfnisse und Mittel, sagte einmal Nitzsch grade in Bezug auf diesen Gegenstand. Erst Empfindung, dann Gedanke, dann Wort, Ausdruck, Form, das ist der Gang jeder sprechenden und schaffenden Darstellung. Rem tene, verba sequuntur,

lautet die vortreffliche Rhetorik des alten Cato. Es ist Unnatur mit den nachtheiligsten Folgen, wenn die Form und das Formen vorangestellt wird.

Aber auch die Form hat ihre hohe Bedeutung, sie ist nicht ein Kleid des Gedankens, sondern das Innere selbst in seiner vollen, gemäßen und wirksamen Erscheinung, der vollendende Abschluß der geistigen Operation. Also auch der Sinn sprachlicher Vollendung und die Fähigkeit derselben, man setze auch das höchste Ziel, sprachliche Schönheit d. h. daß die Sprache das Innere nicht bloß andeute, sondern offenbare und wirksam mache, ist zu üben. Und da behaupte ich nach vielfältigen Erfahrungen und Beobachtungen, daß die rechte sprachliche Förmlichkeit, Klarheit, Gemäßheit, Sicherheit durch Aufgaben in der bezeichneten Richtung am besten gepflegt wird. Der junge Maler beginnt nicht mit eignen Productionen, sondern mit Copiren von Meisterwerken, durch das im Copiren sich vollziehende, selbstthätig anschauende und schaffende Verweilen bei denselben geht etwas von der Schönheit der Form habituell in ihn über, erstarkt in ihm die Uebung derselben. Diese Vergleichung ist auch auf unsre Uebungen anzuwenden. Wenn wir unsern Schülern in der bezeichneten Weise Aufgaben aus der antiken und der deutschen Literatur stellen, so hat das Verweilen der Anschauung und der selbstthätigen Beschäftigung mit derselben auch den Gewinn, daß etwas von den Vorzügen sprachlicher Kunst, eine Fülle richtiger und treffender sprachlicher Präsenz in sie übergeht, nicht abstract, wie es niemals sein soll und kann, sondern in innerer Verbindung mit dem Gehalt. Was man durch „Stilübungen" erreichen will, wird vollkommner und wahrer durch Aufsätze der bezeichneten Richtung gewonnen. Schleiermacher sprach in den Vorlesungen über Pädagogik, welche er 1826 hielt, das Bedenken aus, das politische Leben in Deutschland habe in dem allgemeinen Mangel der Redefertigkeit eine Hemmung. Kaum sind vier Decennien verflossen, und so sehr ist dies Bedenken beseitigt, daß wir vielmehr an dem Uebermaß formeller Rede- und Schreibfertigkeit leiden. Auch in dem Gymnasium hat diese zugenommen. Ich habe mir oft die „ruminirenden" Geister, wie Nitzsch sie nannte, zurückgewünscht, die stummen, wortarmen, zur Rede und zum Schreiben

unbehülflichen, aber innerlich arbeitenden Schüler, in welchen das Wort aus dem Innern sich mit Anstrengung hervordrängte. Gewiß, die Kunst des Worts, der Rede und der Form ist eine wesentliche Aufgabe des Gymnasiums, aber nicht in's Unbestimmte, sondern sie ist in den rechten Weisen und Normen zu bilden und zu zügeln. Die Abhängigkeit unserer Gymnasialbildung von der Literatur und literarischen Tendenzen zeigt sich an keiner Stelle offener, als in der Behandlung der deutschen Aufsätze. Die Richtung derselben und das Maß der Beurtheilung in dem Zusammenhang der Bildung ist der Art, als sollten unsere Gymnasiasten sämmtlich direct zur Schriftstellerei herangebildet werden, als wäre Gewandtheit, Leichtigkeit, Schönheit schriftstellerischer Darstellung in einer Mannigfaltigkeit der Richtungen das wesentliche Ziel der Gymnasialbildung. Man hat falschen Richtungen des Gymnasialunterrichts, insbesondere der deutschen Aufsätze, nachtheilige Folgen für unsere Cultur zugeschrieben; welchen Umfang diese haben, soll nicht untersucht werden, allein wir wollen uns diesen Tadel zur Admonition dienen lassen. Das Gymnasium darf an keiner Stelle den Anschein haben, als gehe es darauf aus, allgemein und direct für den Dienst der Literatur zu bilden. Eine tüchtige gymnasiale Bildung ist das Fundament auch für literarische Thätigkeit jeder Richtung. Die Befähigung dazu ist aber nicht das allgemeine Ziel der Schule. Sie ist eine besondere Gabe der Musen; das Menschengeschlecht hat aber noch andere eben so mächtige Götter. Die Mehrzahl unserer Gymnasiasten tritt in den öffentlichen Dienst, an die höchsten practischen Aufgaben des Lebens, wofür eine allgemeine tüchtige Bildung und in und mit ihr die Kunst einer klaren, sichern, gewandten Darstellung im Schreiben und Sprechen nöthig ist, aber an sich nicht diejenige Bildung, welche mit und ohne Hülfe der Minerva an dem Literaturgetriebe Theil nimmt. Wollten wir uns doch einmal recht ernstlich entschließen, für das Gymnasium die Wirklichkeit und ihre Bedürfnisse als Ziel aufzufassen.

Die deutschen Aufsätze in der Richtung, welche hier vorausgesetzt wird, sind die Spitze der spontanen Thätigkeit im Gymnasialunterricht, es ist aber damit nicht gesagt, daß sie denjenigen Gegenstand bilden, an welchem die gymnasiale Bildung vorzüglich

zu messen sei. Ein bedeutender gymnasialpädagogischer Schriftsteller äußert sich so: „Die deutschen Aufsätze sind die Blüthe der Schülerbildung, in ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbildung in einer Spitze zusammen.“ Was hier gesagt ist, setzt ohne Frage freie Aufsätze voraus. Für diese allein könnte man sich eine solche intensive Concentration der gesammten Bildung vorstellen, wie hier angenommen wird. Daß ein Mensch die Totalität seiner geistigen Kraft und Bildung in einem Punct so concentrirt ausspricht, daß man daran ihn messen kann, das ist eine Höhe der Thätigkeit, die selten gelingt, eine besondere Gunst, die wenigen zu Theil wird, die wir niemals in Schülerarbeiten voraussetzen dürfen. Wenden wir Normen der Art in der pädagogischen Praxis an, so kommen wir zu Verkehrtheiten und Verstiegenheiten oder gerathen in Illusionen. Wir müssen daher diese Aeußerung des vortrefflichen Manns für eine pädagogische Transcendenz halten. Wo der Formalismus herrscht, da werden der conventionelle Ciceronismus der lateinischen Aufsätze und die Stil- und Denkfertigkeit der deutschen Aufsätze als höchstes und alles umfassendes Maß in der Beurtheilung der Schüler entscheiden. Diese umfassen aber nicht die verschiedenen Seiten der Gymnasialbildung, sind nicht die Blüthe der Schülerbildung. Das Gymnasium umfaßt einen reichen Gehalt und mannigfaltige Uebungen, welche in ihrer Totalität und zugleich in ihrer Proportion nach der Verschiedenheit des geistigen Standes der Schüler zusammen geschaut werden müssen, damit eine richtige Norm der Gymnasialbildung gewonnen werde. Das Herkommen, daß die schriftlichen Leistungen ein so großes Uebergewicht über die mündlichen in der Beurtheilung der Schüler, namentlich in der Maturitätsprüfung haben, ist nach meinem Dafürhalten in dem Wesen der Bildung nicht begründet und gibt viel zu bedenken. Hängt dies nicht im Grunde mit einem Uebergewicht formeller Bildung zusammen? Leichtigkeit des Denkens und Darstellens ist nicht selten verbunden mit einem Mangel an Wahrheitssinn, an Streben in die Tiefe und nach selbständiger Auffassung; sie ist häufig ein oberflächlicher Anflug, welcher keine nachhaltigen Erfolge bedingt. Es gibt tüchtige Köpfe, welchen der geistige Inhalt wie festgewachsen ist, so daß er sich, namentlich für

die schriftliche Darstellung, nicht leicht in dem entsprechenden Wort ablöst, denen das Gestalten und Aussprechen schwer wird, die aber eine nachhaltige wissenschaftliche Kraft besitzen und eine Zukunft einer reichen Entwickelung haben. Der Lehrer hat unnachsichtlich darauf zu dringen, daß auch diese die eigenthümlichen Hemmungen ihrer Natur im formellen Gestalten überwinden lernen, aber sie dürfen den leichter beweglichen nicht nachgesetzt werden. Ein Urtheil: der Schüler schreibt einen guten deutschen Aufsatz, leistet aber im Uebrigen wenig, ist ein pädagogischer Unsinn. Es wäre für die Praxis der deutschen Aufsätze ersprießlich, wenn einmal in größerm Umfange die Frage beantwortet würde: Sind diejenigen Schüler, welche in dem deutschen Aufsatz, namentlich wo recht viel Gewicht darauf gelegt wird, sich auszeichnen, solche, welche später auch im practischen Dienst, in der Wissenschaft und literarischer Leistung hervorragen? Es gibt keinen Gegenstand des Gymnasialunterrichts, für welchen nach der Stellung und Behandlung der Aufgaben, so wie nach dem Maß der Beurtheilung mehr die Eigenthümlichkeiten der Schüler in Rechnung zu nehmen sind, als in den deutschen Aufsätzen der bezeichneten Richtung, wo die allgemeine Norm einer formellen Vollendung ungehörig ist.

Correctur und Censur unterlasse niemals auf Interpunction, orthographische und grammatische Richtigkeit, so wie auf die Handschrift einzugehen. Unachtsamkeit in der Handschrift hängt in der Regel mit einer Gleichgültigkeit gegen die Form überhaupt zusammen, welche unnachsichtlich zu rügen ist, eine Beobachtung, von welcher freilich nicht das Umgekehrte gilt. Die Correctur verbessert die sprachlichen Unrichtigkeiten des Ausdrucks, geht aber nicht darauf aus, den schlagenderen, treffenderen, schönern Ausdruck im Einzelnen geben zu wollen, wie es wohl Stillehrer thun, weil die Unvollkommenheit des Ausdrucks mit der Unreife der gesammten Bildung und der Arbeit selbst im Zusammenhange, man könnte fast sagen, in Harmonie steht und mit der Zunahme der gesammten Entwickelung abnimmt. Schüleraufsätzen durch Vorlesen von Meisterstücken über denselben Gegenstand ein Musterbild geben wollen, ist daher Verkehrtheit. Man gewöhne den Schüler, daß er die treffenden und characteristischen Ausdrücke und Redewendungen des

Literaturproducts, aus welchem er arbeitet, in seine Darstellung aufnehme und nicht in selbsterfundene verwandele. Das wird immer zu einer Deteriorirung der Form. Die Disposition ist voranzustellen und im Fortgange des Textes zu notiren. Die Hauptsache ist der Inhalt, dessen Vollständigkeit, Richtigkeit und innerer Zusammenhang. Gedankenlosigkeit, Trägheit, Schlottrigkeit sind unnachsichtlich zu rügen. Wenn ein Schüler in einer verkehrten Manier zu schreiben fortfährt, ist ihm so lange die Umarbeitung zu befehlen, bis er sich den Grundsätzen, die der Lehrer geltend macht, fügt. Der Aufsatz ist nicht eine selbständige Production, sondern ein Exercitium, welches unter dem Befehl des Lehrers steht.

Frühzeitige, über die Art der jugendlichen Natur hinausgehende Production ist immer bedenklich. Subjective Production in gestellten Aufgaben befehlen, hervorrufen, ja gestatten ist pädagogische Verkehrtheit und Unnatur. Aber vor uns sitzen vielleicht Schüler, die den Trieb der Production aus subjectiven Motiven in sich tragen, entweder krankhaft oder in natürlich gesunder Frische. So viel steht mir fest, die Schule hat durch ihre Aufgaben und Thätigkeiten eine solche Stimmung nicht bloß nicht hervorzurufen, sondern nicht einmal in Rechnung zu nehmen. Gesunde Production der Art ist immer mit der zurückhaltenden Scham verbunden, welche sich scheut ihr eigenstes Innere zu offenbaren. Wenn Schüler sich dem Lehrer in einem solchen Vertrauen nahen, muß er es sich angelegen sein lassen, ihnen mit freundlicher Urbanität berathend entgegen zu kommen. Positiv und direct fördern und vor Abwegen bewahren ist schwer; neben der Erhaltung des persönlichen Vertrauens und der Freundlichkeit und Schonung, welche in dem Verhältniß von Person zu Person gilt, muß auf den ganzen spannenden Ernst und den geistig dirigirenden Einfluß der gymnastalen Bildung gerechnet werden. Indem das Gymnasium mit der ganzen Strenge seiner Methode und seiner Forderungen die Bildung der Schüler consolidirt und in fester Richtung dirigirt, ist es rathsam, unter den Schülern der ersten Classe Vereine des wissenschaftlichen Verkehrs zu fördern und ihnen mit dem Vertrauen und der Liberalität des persönlichen Verhältnisses näher zu treten, damit sie nicht in ein zufälliges und wildes Treiben übergehen. Hier

ist eine Stelle, wo der individuelle Trieb und selbst die subjective Production einen Platz hat.

Indem die deutschen Aufsätze in der Regel der Literatur, welche im Gymnasium behandelt wird, entnommen werden, weise ich daneben auf eine Aufgabe schriftlicher Compositionen hin, welche mit der unmittelbaren Auffassung der Wirklichkeit zu thun haben. Die idealistische und historische Richtung darf nicht mit der Exclusivität das Gymnasium beherrschen, daß es „Thalesse" bildet, erinnerte Nitzsch. Schon der Knabe und der Jüngling sollen angeleitet werden, die unmittelbare Wirklichkeit und Gegenwart, Land und Leute seiner Heimath kennen zu lernen. Ein Theil des Unterrichts dient diesem Zweck, und dieser Aufgabe entsprechen auch besondere schriftliche Arbeiten. Es ist für die gesammte Bildung von heilsamen Folgen, wenn der Schüler, der in Büchern lebt, aus und nach Büchern arbeitet, einmal aus diesen Grenzen heraustritt und die Wirklichkeit der Natur und der Menschenwelt mit verständigem Auge anschauen, auffassen und darstellen lernt. Wenn im persönlichen Verkehr die Verwendung der Ferien zur Sprache kommt, so ergibt sich die Gelegenheit, den Schüler aufzufordern, daß er eine Reise oder die eigne Heimath beschreibe, und ihm dafür die einzelnen wesentlichen Gesichtspuncte der Auffassung und Behandlung zu geben. Das Ziel ist nicht ein Reisebild, welches nach Inhalt und Form auf Effect berechnet ist, sondern die klare, objective Darstellung der angeschauten und erkannten Wirklichkeit und Gegenwart in physischer und ethischer Beziehung, nach allen denjenigen Verhältnissen, welche den Zusammenhang des menschlichen Lebens bilden, so weit sie dem Schüler faßlich sind. Es werde in alle realen Einzelheiten eingegangen, je anschaulicher und detaillirter, desto besser, man gewöhne selbst an statistische Genauigkeit. Der junge Mensch erfährt so, wie mannigfaltig verschlungen, wie reich die Wirklichkeit im engsten Kreise, wie schwer es ist, sie zu erkennen, daß es leichter ist, zu copiren, als nach der Natur zu zeichnen, ein Stück aus dem Leben der Odyssee zu schildern, als das kleine und nahe heimathliche Dorf zu beschreiben. Die Erkenntniß der Wirklichkeit, der Sinn und der Respect für dieselbe soll früh geübt werden, auch von Seiten der Schule. Das trägt

für die allgemeine geistige und wissenschaftliche Entwickelung, so wie für Leben und Praxis viel aus. Die ethischen und fern liegenden historischen Momente des Unterrichts und das Concrete der unmittelbaren Wirklichkeit und Gegenwart sind Gegensätze, deren innere Beziehung doch an einigen Puncten selbst der Erkenntniß und Ahnung des jugendlichen Geistes fühlbar wird. Der ganze geistige Erwerb, die ganze geistige Richtung ist der Wirklichkeit, der unmittelbar nahen Gegenwart zuzuwenden; was aus allen Fernen und Höhen zusammen strömt, hat hier eine Stätte der warmen und anschaulichen Erkenntniß und des sich liebevoll hingebenden Handelns. Bildung haben heißt heimisch sein in der eignen Wirklichkeit mit Erkenntniß und Liebe. Ich habe mit Vorliebe zu solchen Arbeiten ermuntert und dazu Anleitung gegeben, auch manchen Schüler nachhaltig dafür gewonnen. Es versteht sich, daß auch hier die Uebung die Hauptsache ist, nicht das objective Resultat, daß der Schüler selbst sehe, forsche, frage und nicht aus Büchern seine Berichte zusammen lese. Als nächste Impulse für die Stellung solcher Aufgaben trage ich im Gedanken einen Jugendbekannten, der, jetzt ein namhafter Nationalökonom, schon als Gymnasiast auf Schülerreisen in diesem Sinn Blick und Auffassung übte und das vortreffliche Volksschullesebuch, „der Schleswig-Holsteinschen Gnomon" von Claus Harms, welches diesen wichtigen Gegenstand jeder Schulbildung mit concreter Eindringlichkeit und Anschaulichkeit behandelt. Wenn ich als Lehrer deutscher Aufsätze mit Nitzsch über solche Aufgaben conferirte, hat er sie ohne Restriction gebilligt; sie erschienen ihm nicht als etwas vom Gymnasium Abwegiges, über dasselbe Hinausgehendes.

Kein Gegenstand der didactischen Praxis bedarf mehr einer strengen Revision, einer allgemeinen Richtung in die rechte Bahn nach den Zielen, Aufgaben und der Behandlung, als die deutschen Aufsätze. Sie leidet in einem großen Umfange an einer Unnatur und Verkehrtheit, deren Höhe nicht mehr gesteigert werden kann. Dies gilt eben so sehr oder noch mehr, als von Gymnasien, so weit ich sehen kann, von andern Schulen. Pädagogische Untersuchungen, welche von einer Verbindung erkenntnißtheoretischer und culturhistorischer Principien ihren Ausgang zu nehmen haben, sind

nicht im Stande, dem Herkommen der Praxis und den dasselbe fördernden Strömungen der Zeitbildung erfolgreichen Widerstand entgegen zu setzen. Die Routine der Praxis geht ihren eignen Weg, und die Theorie hat nicht die Macht, eine gedankenlose Tradition mit Erfolg in andere Directionen hinüber zu leiten. Ein gesunder erfinderischer Tact ist auch auf pädagogischem Gebiet nicht eine allgemeine Gabe. Es ist schwer, aus einem festgewachsenen Herkommen der Bildungsmittel herauszukommen und an dessen Stelle das Rechte in der Praxis wirksam zu machen. Der Unverstand auf diesem Gebiet ist aber in einem nicht kleinen Umfange so groß, daß er Abhülfe von Seiten der Unterrichtsbehörde fordert. Eine einsichtige Behörde hat allein die Macht, auf die rechten Mittel und Richtungen hinzuweisen und hinzuwirken und hat die Pflicht, wo die Grundlage einer gesunden Bildung untergraben wird, dem Gerede von Freiheit der Methode, welches oft nichts anderes, als eine Ausrede der Gedankenlosigkeit und der Bequemlichkeit ist, energisch entgegen zu treten. Ich weise auf eine Stelle hin, von welcher aus sich die Nothwendigkeit einer solchen corrigirenden Einwirkung der Behörde unmittelbar fühlbar macht, die Maturitätsprüfung. Hier ist die nächste Gelegenheit und Aufforderung genug, über falsche Richtungen der Aufsätze nachdrückliche Admonitionen zu machen und damit auf die richtige Direction der ganzen Praxis derselben zurückzuwirken. Das Maß der Maturitätsprüfung und des Maturitätszeugnisses hat einen großen Einfluß auf den ganzen innern Rhythmus des Gymnasiums.

Sechszehnter Brief.

Unterricht in den neuern Sprachen.

Als 1849 während der gymnasialpädagogischen Bewegungen in Schleswig-Holstein eine Umgestaltung des Sprachunterrichts in der Richtung, daß man mit den neuen Sprachen anfangen und diesen die alten im Fortgange der Classen folgen lassen wollte, vorgeschlagen wurde, stand ich in dieser Frage, in welcher Nitzsch die herkömmliche Folge vertrat, entschieden auf seiner Seite. Die Stellung der Nationen zu einander, die nahe Berührung und Wechselwirkung derselben, die gesammten Culturzustände, die dadurch bedingt sind, fordern von jedem, der an der Bildung der Gegenwart zu participiren hat, einige Kenntniß neuer Sprachen, zunächst und mit Nothwendigkeit der französischen; wünschenswerth ist auch die Kenntniß des Englischen, insbesondere für Norddeutschland. Wie gern und leicht lernt auch die plattdeutsche Jugend Englisch.

Die linguistische Grundlage der Bildung und zugleich mit ihr der erste Blick der Jugend in die historisch-ethische Welt, gehört nicht der Sprache und Literatur fremder gleichzeitiger Nationen, sondern dem Alterthum und dem Eigenen unserer Nation an. Die eigenthümliche Beschaffenheit des ganzen antiken Wesens, seine Stellung zu der gesammten gegenwärtigen Cultur fordert, daß der erwachende jugendliche Geist seine ersten objectiven, geschichtlichen Anschauungen aus dem Alterthum gewinne. Bibel und Alterthum sind nothwendig die Anfänge und Fundamente der Bildung. Dies gilt in realer und formaler Beziehung. Das Antike spannt, fordert und ermöglicht Concentration, ist in jeder Beziehung nach

Form und Inhalt jugendartig, das Moderne zerstreut, ist zu nahe, deshalb schwerer verständlich, weniger klar und weniger wirksam; es ist entweder, wenn es der Jugend überall erreichbar ist, trivial, matt, oberflächlich erregend und amüsirend, oder es liegt jenseits der Grenzen der jugendlichen Kraft und des jugendlichen Verständnisses. Wir machen die Erfahrung, daß Schüler, die mit neuen Sprachen angefangen haben, in der Regel schwerer, unsicherer, unlustiger Latein und Griechisch lernen, daß Schüler, die zu früh und ohne Vorsicht sich mit moderner Lectüre abgegeben haben, an der Einfachheit und Ruhe des Antiken keinen Geschmack haben, während frische Knaben, denen erst das Auge sich zu öffnen anfängt, welche mit nichts ungehörigem Modernen übersättigt sind, bei richtiger Behandlung große Freude an einer lateinischen Chrestomathie, selbst an dem starren und dürftigen Cornelius Nepos haben und die antiken Gestalten, Ausdrücke und Gedanken mit lebhaftem Interesse auffassen. Es ist das Klare der Form, das Einfache und das Objective der Verhältnisse, das Sein aus einem Stück, das Fremde und doch zugleich menschlich Verwandte, das Ernste, Hebende, und doch zugleich Jugendartige, was auf die Jugend wirkt, unbewußt natürlich und ohne Reflexion, auch von Seiten des Lehrers, aber um so eindringender. Freilich, es kommt auch hier alles auf die Behandlung, nicht bloß auf den Gegenstand an. Der Elementarunterricht muß das Seine thun, sprachlich üben und zugleich etwas mehr geben, den Blick auf den Inhalt richten und diesen aneignen. Wie unendlichen Einfluß hat überall das, was die Seele des Kindes berührt, es ist nicht gleichgültig, auf welche Gegenstände sein Blick und Sinn gerichtet wird grade in den Jahren, wo das Auge des Geistes erwacht und sich öffnet.

Bibel und Alterthum bilden den ethischen Kern der Bücher für die Jugend. Man sehe doch einmal in französische und englische Elementarbücher hinein, was sie bieten und gemäß ihrer Aufgabe und den modernen Culturverhältnissen bieten können.

Eine antike Bildung, welche wirklich das geistige Leben bestimmt, nicht bloß formell berührt, und der Gegensatz dazu, die Bekanntschaft mit der eignen Literatur geben diejenige Universalität, welche noth-

wendig und möglich ist; aber wir zersplittern die Kräfte, wenn wir es als eine allgemeine gymnasiale Aufgabe stellen, auch in den Sprachen und Literaturen der neuern Völker heimisch zu sein. Wollen wir eine recht concrete, in allem Eigenen heimische Bildung, so ist es nicht förderlich, wenn wir schon der Jugend, anstatt ihre Kraft und Liebe in den gegebenen engen Grenzen zu concentriren, eine Richtung in eine kosmopolitische Weite und Ferne geben. Mit Recht erinnerte Nitzsch, „man muß nicht aus fremden Literaturen nehmen, was wir richtiger in der eignen lesen." Es ist unser unverwüstlicher Kosmopolitismus und Humanismus, der in's Ungemessene strebende Zug unsers Nationalcharacters, der eine solche Ausdehnung des Unterrichts in den fremden Culturſprachen und deren Literaturen als allgemeines Requisit fordert, als sei es wirklich nothwendig, daß jeder Gebildete an der „Weltliteratur" Theil nehme. Wenn wir über solchem Gehen in die Weite und Ferne nur nicht Schaden an dem Nothwendigen, Nächsten, Eignen litten! Ich schätze jedes Wissen, jede Kenntniß und Fertigkeit, wenn sie innern Gewinn bringen oder practisch nothwendig sind, ich weiß es wohl zu würdigen, wie die Kenntniß neuer Sprachen und Literaturen für persönliche Bedürfnisse, practische Thätigkeit, wissenschaftliche Forschung nöthig ist, ich verkenne nicht das Angenehme einer solchen Kenntniß für die Befriedigung eines gewissen theoretischen Triebes, aber das alles sind Particularitäten, welche gegenüber den Forderungen derjenigen allgemeinen und nothwendigen Bildung, welche das Gymnasium zu geben hat, zurücktreten müssen, welche den Character und die Methode des Gymnasiums nicht bestimmen dürfen. Jeder wahren Bildung kommt humane Universalität zu, aber intensive und extensive Universalität sind verschieden, und es ist eine singuläre Höhe, wo sie nicht in umgekehrtem Verhältniß stehen. Wir dürfen nicht Particularitäten, welche jeder nach seinen Bedürfnissen und mit seinen Mitteln befriedigen muß, auf die allgemeine Norm einwirken lassen und auf Kosten des Nothwendigen befriedigen. Wirklich practische Bedürfnisse des Lernens sind überall zu befriedigen, aber die aus einer rein theoretischen Rücksicht einer encyclopädischen Vielseitigkeit ohne die Einheit und Begrenzung eines ethischen Bandes und aus einer

kosmopolitischen Tendenz entstandene und durch die Mode erhaltene Ausdehnung des Unterrichts in den neuen Sprachen bis in Bürgerschulen und Mädchenschulen selbst des niedern Mittelstandes hat an sich und nach der ganzen zu Tage tretenden und weiter wirkenden Gesinnung für eine harmonisch begrenzte Bildung, für das liebevolle Heimischsein in dem Nothwendigen, Guten, Eigenen entsetzliche Nachtheile.

Als obligatorisch im Französischen und Englischen ist zu fordern die Fertigkeit, einen Schriftsteller von mittlerer Schwierigkeit zu lesen. Schriftliche Aufgaben dienen allein der grammatischen Uebung, damit die von der Schule überall geforderte sprachliche Gründlichkeit nicht fehle, nicht dem Ziel des Schreibens in fremden Sprachen. Die Aufgabe bleibt eine formell linguistische, das Verhältniß zu der fremden Literatur ist secundär. Durch einen so begrenzten Unterricht erreichen wir erstens, daß jeder dem, was aus den Sprachen der Culturvölker uns unmittelbar berührt, was dem allgemeinen literarischen und persönlichen Verkehr angehört, nicht rathlos und als Ignorant gegenüberstehe, zweitens, daß jeder die in der Jugend zu erwerbende Propädeutik in Bezug auf Pronuntiation, Grammatik und Wörtervorrath besitze, die, wenn ein inneres oder äußeres Bedürfniß eintritt, ihn befähigt, neuere Sprachen und ihre Literaturen gründlicher zu studiren und bis zum präsenten Gebrauch sich anzueignen. Dies ist obligatorisch und vollkommen genügend. Wo man auch andere und höhere Ziele stellt und Zeit und Kraft dafür verwendet, erreicht man nach dem Mittelmaß in Wirklichkeit mehr? Wir wollen keine „Thales“ bilden, aber wir wollen keine encyclopädische und kosmopolitische Wisserei, wir wollen eine in dem vollen Gehalt unsers Lebens mit ungetheilter Kraft und Liebe einheimische Bildung. Es hat mich immer nicht angenehm berührt, wenn in festlichen Gymnasialacten Schüler mit englischen und französischen Vorträgen auftraten; unser Gymnasium ist trilingue und muß seine Grenzen bewahren; durch eine ungehörige Erweiterung derselben, indem man sich von Meinungen und Wünschen, die außerhalb desselben liegen, beeinflussen und beirren läßt, wird sein Bewußtsein verdunkelt und seine Energie geschwächt. Die Sprachen, wie Melanchthon sagt, in

welchen die Inschrift über dem Kreuz Christi verfaßt war, vermitteln uns den Kern der gesammten geschichtlichen Cultur und bilden darum auch für alle Zeiten die Mitte des Gymnasiums. Neue Sprachen liegen an der Peripherie des Gymnasiums, Vorzüglichkeit in ihnen hat ihr eignes Lob, aber keinen gymnasialen Character.

Wo der abstracte, von allen historischen Bedingungen und ethischen Forderungen absehende Formalismus gilt, sucht man wohl zu beweisen, daß die neuen Sprachen eben so wohl die Kraft der formellen Bildung besitzen, als die alten. Das wird kein Verständiger leugnen, daß sie, noch dazu begünstigt von der allgemeinen Meinung gegen die alten und für die neuen Sprachen, abstract formell eben so wohl bilden, wie die alten Sprachen, und unter der Hand eines tüchtigen Lehrers noch mehr, als wenn die alten Sprachen pedantisch, schlaff, geistesträge gelehrt werden, denn überall trägt in formeller Hinsicht die Methode des Lehrers mehr aus, als der Gegenstand an sich. Aber eben durch diesen abstracten Formalismus ist das gymnasiale Bewußtsein verdunkelt und die Energie der gymnasialen Bildung gebrochen. Die bei weitem größere Anzahl unserer Schüler braucht nicht mehr Englisch und Französisch, als angenommen ist. Die Leichtigkeit des Sprachenlernens, namentlich zu präsentem Gebrauch, ist kein Maßstab für wissenschaftliche und practische Befähigung. Wir haben aber Schüler, welchen diese Leichtigkeit beiwohnt, welche durch den Ton und die Sitte des Hauses dafür vorbereitet und darauf gerichtet sind, welche die Rücksicht auf den künftigen Beruf, persönliche Bedürfnisse und Neigungen dahin führen. Diesen muß, wo möglich, unter der Leitung und durch die Veranstaltung des Gymnasiums die Gelegenheit geboten werden, in den neuern Sprachen es weiter zu bringen, als die allgemeine Norm fordert und gibt, schon um der Kosten willen, noch mehr aber, um für die Gründlichkeit und die Richtung dieser Studien einzustehen. Aber dies facultative Mehr ist ein accedens und accidens des Gymnasiums. Dagegen möge auch einmal einem sonst tüchtigen Schüler, etwa einem Spätling, ein Vermiß an der Norm nicht angerechnet, auch wohl eine Sprache, etwa die englische, erlassen werden. Das ist in dem

Fall ohne alle Bedenken, wo die Disciplin des Gymnasiums überall mit Energie und Redlichkeit geübt wird. So die einzelnen Schüler nach ihrem Bedürfniß und ihrer Eigenthümlichkeit zu berathen und zu berücksichtigen, war eine Admonition Nitzsch's in dieser Beziehung. Eine solche Disposition hilft den Bedürfnissen der Gegenwart, wie sie in den Culturverhältnissen liegen, nach der Verschiedenheit der Individuen genügend ab, ohne die Concentration der gymnasialen Bildung zu gefährden, ohne ihre eigentliche Kraft und Bedeutung, welche im Antiken und Deutschen liegt, zu schwächen. Die Schule muß nicht alles wollen, was für Bedürfnisse und Wünsche, deren Befriedigung außerhalb ihrer Grenzen und ihres Vermögens liegt, von Außen gefordert wird.

Siebzehnter Brief.

Naturwissenschaftlicher Unterricht.

Als einmal das Gespräch sich auf die geistige Eigenthümlichkeit Göthe's wendete, erkannte Nitzsch dessen Liebe zur Natur und Naturwissenschaft als characteristisch an, seine naturwissenschaftlichen Studien und seine Naturanschauung als wesentlich influirend auf die ganze Eigenthümlichkeit seines Dichtens und Denkens, auf die Gegenständlichkeit und Sicherheit, mit welcher sein Blick auf den Dingen ruht. Von hier aus ging die Rede über auf die Nothwendigkeit einer allgemeinen naturwissenschaftlichen Bildung in humanistischer und ethischer Beziehung. Er hatte damals Gelegenheit, sein Bedauern auszusprechen, daß nur wenige Lehrer die nöthigen Kenntnisse und diejenige zusammenhängende naturwissenschaftliche Bildung besaßen, welche für einen fruchtbaren naturwissenschaftlichen Unterricht nöthig ist. Wir haben jetzt wohl überall Lehrer, welche die zum Unterricht nöthigen naturwissenschaftlichen Kenntnisse besitzen. Nur der kann überall recht lehren auch auf den untern Stufen, welcher eine Uebersicht über den Zusammenhang des Ganzen und eine genügende Kenntniß des Einzelnen besitzt. Aber zur Kenntniß des Gegenstandes muß pädagogischer Sinn hinzukommen, welcher Auswahl und Maß des gerade hier überreichen Stoffs nach den Stufen, den Forderungen und den Grenzen des Gymnasiums beherrscht, überhaupt Methode besitzt. Jeder Lehrer muß humanistische Bildung besitzen, muß innerlich dem Gymnasium angehören, die ganze Aufgabe desselben bewußt anerkennen und in dieselbe seine particulare Thätigkeit nach ihrem

Zusammenhange mit dem Ganzen und in ihrer Proportion zu demselben hineinstellen. Unsere Physiker bewähren in der Regel für ihren Gegenstand lebhaften Eifer, mehr vielleicht, als sich auf andern Gebieten der Wissenschaft findet. Nicht bloß der gegenwärtige Stand der Naturwissenschaft erklärt dies, sondern auch der Gegenstand an sich, der für den Lernenden ein Fortschreiten in faßlichen Resultaten bietet und eine großartige Anwendung in practischer Thätigkeit findet. Aber nicht allein der Eifer für den Gegenstand ist es, der den rechten Lehrer macht. Im Lehrplan gilt nicht der Lehrstoff nach seinem objectiven Zusammenhange, sondern in seiner methodischen Gestaltung, seiner Auswahl und seinem Verhältniß zum Ganzen der Bildung. Es handelt sich darum, daß der naturwissenschaftliche Unterricht nicht bloß einzelnen Schülern diene, welche vorzüglich dafür disponirt sind, etwa mit Rücksicht auf ihre künftigen Studien, sondern daß er als allgemeines und nothwendiges Moment der humanistischen Bildung behandelt werde. Die gymnastale Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts hat eine kurze und schwankende didactische Tradition und bedarf vorzugsweise der didactischen Verständigung, welche nicht dem Dringen auf „reale" Kenntnisse von Außen nachgeben darf, auch nicht naturwissenschaftlichen Fachmännern zu übertragen, sondern aus der Mitte des Gymnasiums zu gewinnen ist.

Der Naturwissenschaft ist ihr Platz im Gymnasium für alle Zeiten gesichert. In wiefern sie zu einem nicht gänzlich unverständigen Umblick in der Gegenwart, wo die Resultate der naturwissenschaftlichen Forschung eine so mächtige und mannigfaltige practische Anwendung haben, als Vorbildung für mannigfaltige künftige Berufsaufgaben, als Moment in der Erkenntniß des Kosmos, das auch im Gymnasium nicht unvertreten sein darf, einen nothwendigen Platz im Gymnasium hat, das mit Rücksicht auf die Auswahl des Stoffs und die ganze Methode zu erörtern muß ich Kundigen überlassen. Uns steht für alle menschenwürdige Bildung der Satz fest: „Das höchste Studium des Menschen ist der Mensch"; auf diesen ist das Gymnasium recht eigentlich gegründet. Von diesem humanistischen und ethischen Gesichtspunct lasse ich einige Bemerkungen über den Unterricht in der Naturwissenschaft folgen,

welche auf den innern Zusammenhang desselben mit der Totalität der gymnasialen Aufgabe hinweisen, von welchen ich dahin gestellt sein lasse, wie weit sie für die Regelung der Methode mitzuwirken geeignet sind.

Das Gymnasium führt seine Jugend, und das ist seine eigentliche und höchste Aufgabe, in eine bewegte, den höchsten Zielen zugewendete Menschenwelt, des Alterthums und unserer eignen Geschichte. Es ist seine Aufgabe, den Seelen der Jugend eine Stimmung für das Ideale zu geben, welche allein befähigt, mit gehobener Seele und aus voller Brust zu wirken, die höchsten Güter der Menschheit und der eignen Nation zu erkennen und zu lieben, in ihnen und für sie zu leben. Je höher die Richtung und das Ziel der erstrebten Bildung ist, desto bedeutender sind die Gefahren derselben, namentlich in entschieden idealistisch organisirten Naturen. Es entsteht die Gefahr, den Uebergang aus der idealen Welt in die Wirklichkeit, die festen und sichtbaren Vermittelungen und Verbindungen beider Welten nicht einmal im Denken finden zu können. Ich brauche nicht nachzuweisen, wie die Eigenthümlichkeit des deutschen Characters und der ganzen deutschen Bildung, besonders der zunächst vorangehenden Periode, diese Gefahr steigert. Der ganze Zusammenhang des Unterrichts, die geistige Disciplin desselben, theoretisch und practisch, hat die Aufgabe, jedem leeren Idealismus, dem sich die erregte Jugend so leicht hingibt, entgegen zu wirken und auf die Erkenntniß der Wirklichkeit hinzuführen. Ein Complement zu der idealen Richtung des Gymnasiums, welches den Geist auf eine concrete Objectivität und eine meßbare Gesetzlichkeit der Wirklichkeit hinwendet, ist der naturwissenschaftliche Unterricht. Er hat für die theoretische und practische Richtung des Geistes eine große, unersetzliche Bedeutung. Es gehört zur vollen Gesundheit des menschlichen Daseins, daß der Mensch für die realen Gegenstände der Natur im Großen und Kleinen, welche ihn umgeben und für den Zusammenhang des menschlichen Lebens so wichtig sind, ein klares, von idealistischer Nebulosität unbeirrtes, geübtes Auge habe. In diesem Sinn für die Realität der Natur ist eine Quelle eines reichen Seelengenusses,

einer geistigen Gesundheit und einer theoretischen und practischen Tüchtigkeit und Sicherheit.

Es liegt in der Art des germanischen Volkscharacters, zu der Natur ein gemüthliches Verhältniß, eine innere Beziehung der Seele zu haben. Während der Grieche die Natur objectiv anschaut und, was er sieht, plastisch darstellt, wird die Anschauung des Germanen von dem Gemüth afficirt, er findet in ihr geistige Beziehungen, und die Naturanschauung wirkt auf seine Seelenstimmung. Alle Naturschilderungen der Griechen, des Homer, des Sophokles, verglichen mit deutschen und nordischen Dichtungen, selbst der alten Zeiten, geben dafür den Beweis. Schon Tacitus erwähnt dieses Sinns, und mit Recht sagt J. Grimm, aus unserer alten Dichtung wehe uns „Waldgeruch" entgegen. Dieser Sinn soll erhalten werden, bedarf aber auch in einer Zeit der Bildung und Ueberbildung, wie alle Geistesrichtungen, der Pflege, der Stärkung und Reinigung, damit er weder in eine trübe, unwahre, widerliche Natursentimentalität ausarte, noch durch das Uebergewicht der Verstandescultur abgestumpft werde und verschwinde. Wir begegnen diesem Sinn auch in deutscher Naturwissenschaft und Forschung. In welchem Maße diese Art der Naturanschauung auch im Unterricht der Jugend sinnig und verständig mit in Anschlag zu nehmen ist, ist von den Lehrern der Naturwissenschaft zu erwägen.

Mit dieser Eigenthümlichkeit unsers Volkscharacters, der gemüthlichen Wärme der Naturanschauung, hängt zusammen eine Eigenheit der Darstellung in unserer Poesie, Philosophie, unsrer ganzen Rede, welche dem Alterthum fremd ist, welche auch die Franzosen gemäß der mechanistischen und atomistischen Richtung ihrer Bildung entbehren. Unsere Sprache entlehnt ihre anschaulichsten Ausdrücke dem Naturleben, nicht bloß Metaphern und Vergleichungen, welche in einer einzelnen Beziehung eine Verdeutlichung und Veranschaulichung beabsichtigen, sie sieht in der Natur, ihren Processen und Erscheinungen Typen, vollständige Abbilder der Vorgänge des Seelen- und Geisteslebens, der sittlichen Welt, des geheimnißvollen, unendlichen Zusammenhangs des Universums. Die Darstellung kommt dadurch freilich in die Gefahr, physische und metaphysische Vorstellungen mit ethischen Begriffen zu con-

fundiren und zu identificiren, aber sie gewinnt bei energischer Klarheit des Denkens eine vorzügliche Anschaulichkeit. Diese Weise der Darstellung ist nicht bloß in der sogenannten Naturphilosophie zu Hause, sie zieht sich durch alle Richtungen unserer Literatur. Sie ist nicht durch eine äußere Anregung erlernt und aufgenommen, sie gehört unserer geistigen Natur und Sprache ursprünglich an und erscheint deshalb sofort in der ältesten und ursprünglichsten deutschen wissenschaftlichen Darstellung, der Mystik des Mittelalters und der folgenden Zeiten. Wir können das der Naturanschauung in dieser Weise des Typus entlehnte Element der Darstellung weder für den poetischen, noch für den philosophischen Ausdruck entbehren. Eine solche Weise des Ausdrucks setzt aber eine klare, energische Anschauung der Natur, ihrer Processe und Gestalten voraus, welche entweder ursprünglich dem Geiste angehört oder durch Bildung habituell geworden ist.

Achtzehnter Brief.

Philosophische Propädeutik.

Philosophie sucht die Einheit, die letzten Gründe und Zusammenhänge der Dinge. Jede Wissenschaft participirt also an dem philosophischen Triebe, und von der Philosophie gehen auf allen wissenschaftlichen Gebieten mittelbar oder unmittelbar tiefe und mächtige Impulse aus, sie wirkt nicht bloß formal. Philosophie ist das Hegemonikon in allen Wissenschaften, für ihren Zusammenhang und ihre Wechselwirkung. Sie ist nichts für sich allein, ist ohne reale Objecte und deren Anschauung schattenhaft und wirkungslos. Wer mit bloßer Philosophie etwas auszurichten denkt, gleicht dem, welcher ohne Heer Feldherr sein zu können glaubt. Aber alle Kenntnisse, theoretisch und practisch gemessen, erhalten erst ihren Werth von der Kraft und überall wirkenden Richtung, sie zu einem Ganzen, zu universellen, umfassenden Gedanken zu verbinden. Es ist nöthig, den Erscheinungen und Thatsachen nicht als einzelnen und unzusammenhängenden rathlos gegenüber zu stehen, sondern ihnen auf den Grund zu sehen d. h. die Einheit und das gemeinschaftliche Band zu finden. Diesen Trieb weckt, bildet, regelt die Philosophie in ihrer reinen Gestalt. Hat das Gymnasium die Aufgabe, nicht bloß Kenntnisse mitzutheilen und Fertigkeiten zu üben, sondern geistig zu bilden, eine wissenschaftliche Propädeutik zu geben, so ist nothwendig, daß ihre Didaxis von Philosophie durchdrungen sei und eine Richtung nach dieser habe. Sie muß da sein, ohne daß man es eben sagt und in bewußter Reflexion vor Augen hat. Erst wenn das zugegeben und nach allen Richtungen zum Bewußtsein gebracht ist, ist die Erörterung von der Nothwendigkeit und der Weise der philosophischen Propädeutik d. h. von der gymna-

sialen Gestalt der Philosophie in ihrer reinen Form möglich. Eine Propädeutik der Philosophie ist nur dann im Gymnasium statthaft, wenn sich durch den ganzen Unterricht philosophische Elemente hindurchziehen, derselbe von dem philosophischen Triebe unter der Zucht der gymnasialen Methode beherrscht wird. Wenn überall keine Philosophie im Gymnasium wäre, so wäre es sinnlos, ein Zeichen von Unphilosophie, in einer bis zwei nebenher gehenden Stunden eine philosophische Propädeutik geben zu wollen. Formalismus und Encyclopädismus, jeder für sich, und beide in ihrer Verbindung paralysiren die eigenthümliche Kraft der gymnasialen Bildung, haben auch die Philosophie aus dem Gymnasium verdrängt. Hat das Gymnasium eine seiner Geschichte und seinem Begriff entsprechende Didaxis, so ist damit auch Philosophie da. Es ist gar nicht möglich, zu unterrichten, ohne in allen Disciplinen philosophische Elemente, selbst in ihrer primitiven Gestalt, noch abgesehen von der Form, welche durch die historische Entwickelung der Schulen bedingt ist, zu geben. Aesthetik, Psychologie, Ethik, Politik u. a., selbst Metaphysik sind in den Gegenständen des Unterrichts enthalten, und wer diese nach gymnasialer Methode aufschließt und innerlich anzueignen bemüht ist, nicht bloß zu formalistischen Uebungen benutzt, der lehrt Philosophie, ohne es zu sagen.

Als philosophische Propädeutik halte ich eine nach dem Bedürfniß und der Methode des Gymnasiums behandelte Geschichte der antiken Philosophie für geeignet. In keinem Volk und Zeitalter ist der Trieb der philosophischen Forschung mit solcher Originalität, Reinheit und Kraft, in solcher Tiefe lebendig gewesen, wie in Griechenland. Niemals ist der Philosophie eine so hohe Bedeutung zugeschrieben, wie von Platon, welcher in ihr nicht bloß die Erkenntniß des Alls sieht, sondern von ihr auch eine Erneuerung der Staaten auf den Trümmern des verfallenden griechischen Volkslebens erwartet. Den griechischen Geist characterisirt überwiegend ein rein theoretischer Zug. In dieser allen der natürlichen Menschheit erreichbaren Höhen zugewendet schafft er die originalen Gebilde der Kunst und Poesie und dringt forschend in die Geheimnisse des Kosmos und der Menschenseele. Poesie und Kunst sind die Blüthe, Philosophie die Frucht des griechischen Geistes,

Schönheit und Wahrheit stammen aus derselben Wurzel. Philosophie und Poesie sind die höchsten Güter des natürlichen Menschengeistes, sie haben ihre originale und vorbildliche Gestalt in Griechenland. Die Einwirkung der griechischen Philosophie in der Geschichte der Cultur der abendländischen Völker ist noch mächtiger, als die der Kunst und Poesie. Wäre in einem Volk und Zeitalter der Faden der philosophischen Forschung durchschnitten, der philosophische Trieb eingeschlafen und betäubt, durch Plato und Aristoteles kann er geweckt und auf seinen Wegen dirigirt werden; ich bezweifle, ob das durch die Philosophie der neuern Schulen in gleichem Maße möglich wäre. Unsern Gymnasiasten, welche, in griechische Literatur eingeführt, die nöthige sprachliche, historische und allgemeine Vorbildung besitzen, darf das wesentlichste Moment des griechischen Lebens, durch welches es am mächtigsten auf die innere Geschichte der europäischen Völker eingewirkt hat, die Philosophie nicht vorenthalten werden. Man setze dieser Forderung nicht entgegen, sie sei eine Ueberspannung, eine Ueberschreitung der gymnasialen Grenze; grade von der Philosophie gilt vorzüglich, daß sie unendliche Grade der Vertiefung hat. Es kommt auf die Form der Behandlung und des Maßes an nach dem Bedürfniß und der Fassung der gymnasialen Jugend; und dafür ist es nöthig, daß in dem Lehrer philosophisches Interesse und pädagogischer Sinn in gleichem Maße verbunden sind. Nichts ist geeigneter, das philosophische Auge zu wecken, den philosophischen Trieb zu leiten, in die wesentlichen Anfänge des Philosophirens mit reinem und unbefangenem Interesse, in einem die Auffassung fördernden Zusammenhang mit dem, was den Gehalt des Gymnasiums bildet, hinüberzuführen, als eine nach gymnastaler Methode behandelte Geschichte der griechischen Philosophie.

In der griechischen Philosophie erscheinen die philosophischen Probleme in der primitiven Gestalt, welche das erwachende philosophische Bewußtsein, das erste philosophische Suchen und Finden bildet, nicht in der verwickelten und den einfachen Sinn verhüllenden Form, welche sie im Gange der philosophischen Geschichte nothwendig annehmen. Hier treten alle wesentlichen, fundamentalen Probleme der Philosophie auf, aus dem reinen theoretischen Triebe,

ohne practische Tendenzen, in einem unübertrefflich sichern, naiven Ausdruck, welcher deshalb leichter verständlich ist, weil zur Erklärung eine historische Vermittelung nicht nöthig ist. Hier ist noch gar nichts oder wenig von einer verwickelten Kunstsprache, welche, wechselnd, einer historischen Auseinandersetzung bedarf. Der Ausdruck des griechischen Philosophirens ist der der Sache, hat die Durchsichtigkeit, welche aus dem ersten Gewahrwerden und dem Treffen stammt, welches dem griechischen Denken und Sagen so überraschend gelingt. Es wird so viel über den Unfug geklagt, den oberflächliche Bildung mit philosophischen Theorieen anrichtet; er hat hauptsächlich seinen Grund in dem Gebrauch der Kunstsprache, mit deren Anwendung der Mangel an Kenntnissen, wirklicher Philosophie verdeckt und das Hohlste und Trivialste mit einem Prunk von Worten umhüllt wird. Kunstwörter kann auch die geistlose Eitelkeit anbringen, welche die Sache nicht zu denken versteht und das Richtigste in dies Gewand kleidet. Diesem Misbrauch ist die einfache und zugleich ferne Sprache der griechischen Philosophie nicht ausgesetzt. Die primitive Einfachheit derselben hat aber zugleich für jeden, der aus der verwickelten und conventionellen Bildung und Sprache der Gegenwart an sie herantritt, also auch schon für unsere Primaner, etwas Fremdes, Ueberraschendes, welches gerade geeignet ist, in die philosophischen Probleme, welche sie ausdrücken, ein Licht fallen zu lassen. Die Sprache der griechischen Philosophie ist an sich verständlich, die Fremdheit und Unverständlichkeit liegt in dem Standpunct der modernen Bildung, von welchem wir an sie herantreten. Dasselbe gilt auch von der Form der griechischen Poesie und der ganzen Literatur. Die primitive Unmittelbarkeit und in Verbindung damit die Ferne und Fremdheit der philosophischen Sprache der Griechen ist also ein unersetzlicher Vorzug für den ersten philosophischen Unterricht.

Die Methode der Geschichte der Philosophie, als eines Theils der philosophischen Encyclopädie, welche nur für den verständlich und fruchtbar ist, der bereits mit philosophischen Problemen und Disciplinen bekannt ist, ist natürlich auf die gymnasiale Propädeutik nicht anzuwenden. Während diese in der Exposition der geschichtlichen Entwickelung der Philosophie besteht, ist die gymnasiale

Propädeutik nach Auswahl und Methode so zu behandeln, daß der Schüler in geschichtlichem Fortgange Philosopheme und Probleme, welche Fundamente und Anfänge alles Philosophirens sind, kennen und eben als philosophische auffassen lerne. Wir behandeln also die vorsokratischen Schulen und eine Auswahl platonischer und aristotelischer Philosopheme, fügen die spätern Systeme hinzu, vorzugsweise mit Rücksicht auf den hellenistischen und humanistischen Character der spätern, namentlich der römischen Literatur, welche von dieser spätern Philosophie beherrscht und influirt wird. Die Methode ist die philosophische Interpretation, welche den gegebenen philosophischen Gehalt aufschließt und vermittelt und den philosophischen Sinn weckt und übt.

Es ist von großem Gewinn, wenn die gymnasialen Disciplinen und Aufgaben in eine innere Beziehung der gegenseitigen Ergänzung und Wechselwirkung gestellt werden. Das historische Moment, der Zusammenhang der griechischen Philosophie mit der antiken Literatur, welche auch von ihrem Standpunct ein Eingehen auf dieselbe nöthig macht, findet in einer solchen Propädeutik leichter und besser seine Befriedigung, als in Erörterungen, welche bloß der Lectüre beihergehen. Wenn in einem Gymnasium philosophische Propädeutik in diesem Sinne gelehrt wird, dann erst ist die Interpretation Platons möglich und fruchtbar. Und wie dürfen wir unsern Gymnasiasten Platon vorenthalten? Die ganze römische Literatur unserer Gymnasien mit ihrer hellenistischen Bildung ist von griechischer Philosophie, besonders der spätern, allerdings in populären Vermittelungen, tangirt, nicht bloß Cicero, sondern auch Historiker und Dichter, Horaz und Virgil u. a. Das Verständniß wird klarer und eindringender, wenn der Schüler den historischen geistigen Hintergrund, aus welchem römisches Denken und römische Gesinnung dieser Zeit bestimmt wird, in Grundzügen kennen gelernt hat.

Neben dieser Disciplin gehört in das Gymnasium die formale Logik. Die logischen Formen müssen bis zu voller Sicherheit und Präsenz angeeignet werden. Wer sie vom Gymnasium nicht mitbringt, wird sie in der Regel auf der Universität nicht lernen. Das Gedächtniß hat auch für das Studium der Philosophie eine

hohe Bedeutung. Ich habe einmal den Versuch gemacht, nach Trendelenburg, elementa logices Aristotel. zu unterrichten, diesen aber aufgegeben. Es handelt sich um die Logik in ihrer ersten Auffassung, diese ist in den jetzt geltenden termini, welche aus dem Zusammenhang der Doctrin erläutert werden, zu lehren. Die elementa fordern aber eine historische Erörterung der Kunstsprache, welche erst auf einem Umwege der logischen Aufgabe dient. Dem Religionsunterricht gehört die Ethik an, er kann außer dieser philosophischer Elemente nicht entbehren; der deutsche Unterricht geht auf ästhetische Begriffe ein; die Interpretation, der ganze Unterricht, wenn er sich nicht auf Formalismus und Trivialitäten beschränkt und mit der gymnasialen Condescendenz die nöthige und allein förderliche Höhe der Unterweisung verbindet, bringt Beiträge zur philosophischen Propädeutik.

Darf denn diejenige Wissenschaft, welche die alleruniversalste Richtung und Bedeutung hat, im schneidenden Contrast mit ihrem eignen Begriff, bloß Fachwissenschaft bleiben oder werden? darf sie aus dem Zusammenhang der Wissenschaften und der Aufgaben des Lebens in einen Winkel einsamer Forschung zurück gedrängt werden? Es ist nicht nothwendig, daß jeder wissenschaftlich Gebildete an dem Stande und Gange der philosophischen Literatur Theil nehme, zur Orientirung über den geschichtlichen Zusammenhang der Schulen, ihrer Richtungen und Sprachen befähigt sei, wohl aber, daß er philosophiren gelernt habe und philosophire, daß die Philosophie, wie es ihr zukommt, ein Gemeingut der Wissenschaften und jeder höhern Bildung sei. Dazu ist nothwendig, daß die Philosophie wieder auf den Gymnasien zu ihrem vollen Rechte komme; und wenn das geschieht, so ist eine wesentliche Vorbedingung für die beste allgemeine philosophische Propädeutik, das Studium Platons und im Fortgange des großen Meisters Aristoteles erfüllt. Materialismus, Naturalismus, Rationalismus haben zu einer philosophischen Propädeutik, wie sie hier im Sinne getragen wird, kein Verhältniß, aber auch nicht der kirchliche Orthodoxismus. Dieser kennt nicht ein Suchen und Ringen aus dem Innern der Menschenseele und der Totalität der Humanität nach Wahrheit und Versöhnung, dieser bedarf nur linguistischer und grammatischer Ope-

rationen, um sich den conventionellen Lehrbegriff anzueignen, und einiger rhetorischer Kunst, ihn auszusprechen und geltend zu machen. Dieser Orthodoxismus, wenn er sich pädagogisch bewußt wird, bedarf nicht eines Gymnasiums, welches antike Bildung im Zusammenhange und der Wechselwirkung des wesentlichen Gehalt unsers Lebens pflegt und in diesem Sinne auch eine philosophische Propädeutik ist; er fordert nichts, als den ganzen, entschieden ausgeprägten Formalismus mit einigen encyclopädischen Zusätzen. Dafür läßt sich das Beste und Consequenteste von den Meistern in dieser Richtung des Gymnasialwesens, von den Jesuiten, lernen. Das Gymnasium in den Anfängen seiner jetzigen Gestaltung, wie es Melanchthon noch mehr dachte und erstrebte, als zu realisiren vermochte, ist für den, der die Wandelungen nach den Bedürfnissen und Bedingungen des Jahrhunderts in Rechnung nimmt, dem innern Sinn nach dasselbe, wie das Gymnasium des neunzehnten Jahrhunderts, welches Nitzsch zu realisiren bemüht war, dem er seine ganze Liebe und Thätigkeit zuwendete. Melanchthon, J. A. Ernesti — ich will nicht bis zu Hegel fortgehen, der als Philosoph von Profession unsern Gymnasialpädagogen verdächtig sein könnte — weisen der Philosophie einen nothwendigen und bedeutenden Platz im Gymnasium an. Erst der Formalismus, namentlich unter der Herrschaft einer formalen Philologie, hat, allerdings consequent, der Philosophie im Gymnasium eine große Ungunst zu Wege gebracht und sie, etwa bis auf die analytische Logik, aus demselben verdrängt.

Neunzehnter Brief.

Unterricht in der Geschichte.

Das Gymnasium ist die Schule einer historisch-ethischen Bildung. Ihr gehört sein wesentlicher Gehalt, die Hauptgegenstände sind historische, schließen das Innere der Geschichte auf, seine specifische Methode ist dadurch bestimmt. In diesem Zusammenhange steht auch die Geschichte der Völker, Staaten und allgemeinen Cultur, auf welche Nitzsch neben der sprachlichen und literarischen Bildung so viel Gewicht legte. In Bezug auf den geschichtlichen Unterricht herrscht in unsern Gymnasien eine große Mannigfaltigkeit der Methoden von dem dürftigsten Encyclopädismus bis zu einer geschichtsphilosophischen Behandlung, wie schon die Lehrbücher nachweisen. Geschichtliche Kenntniß, geschichtliche Bildung, geschichtlicher Sinn haben dadurch nicht gewonnen. Es ist unglaublich, wie wenig geschichtliches Wissen und Interesse im großen Umfange in unsern gebildeten Ständen, die aus dem Gymnasium herkommen, verbreitet ist, ich meine nicht literarischen Luxus und beihergehende Liebhaberei, sondern eine geschichtliche Kenntniß und Einsicht, wie sie für die Interessen, Verhältnisse und Bewegungen der Gegenwart, für die Praxis und persönliche Bildung nöthig ist. Es zeigt sich auch hier wieder, eine wie tiefe Kluft zwischen dem Stande unserer Literatur und der Wirklichkeit des Lebens befestigt ist, wie vieler Vermittelungen es bedarf, um diese auszufüllen. Der universalistischen Zerfahrenheit unsers Geschichtsunterrichts steht gegenüber die dänische Methode, wo ein Lehrbuch, an welches das „Lesen" gewiesen ist, eine exacte Kenntniß einer Auswahl von Thatsachen

bringt und ein gespanntes, das Gesetz der Humanität verleugnendes Nationalitätsgefühl die historische Behandlung beherrscht. Aber der Unterricht hat auf diesem Wege doch wenigstens Resultate. Wir können von dem Universalismus und Humanismus, welcher ein Character unserer Nationalität, Bildung und Wissenschaft ist, nicht lassen, dürfen aber die Schwierigkeiten, welche aus ihm für eine charaktervoll ausgeprägte Bildung der Jugend entstehen, nicht verkennen. Ein universalistischer Character und die Abhängigkeit des geschichtlichen Unterrichts von der Wissenschaft und der Literatur ohne ein genügend restringirendes und regulirendes Moment führt nicht selten zu einem großen Misverhältniß der nachhaltigen Resultate zu der Intention und der aufgewendeten Arbeit. Ich stimme denen bei, welche für den rechten und nachhaltigen Erfolg des Geschichtsunterrichts ein ausführliches Lesebuch fordern, so weit es geht, überall dann mit dem Ausdruck der Quellen, wenn dieser als Stimme der Zeit, als Aeußerung des innern Sinns derselben oder als sonst vorzüglich characteristisch, eine Illustration der Begebenheiten und der Personen enthält. Es wäre ein Werk von großem pädagogischen Verdienst, wenn es in größerm Umfange Eingang verdiente und fände. Die Schwierigkeit liegt weniger in der wissenschaftlichen Aufgabe und der pädagogischen Redaction, die ich auch hoch genug anschlage, als in der großen Divergenz der wissenschaftlichen Richtung und der allgemeinen Gesinnung, welche grade in der Geschichte eine große Bedeutung hat und schließlich für oder gegen die Aufnahme eines solchen Buchs in den Unterricht entscheiden würde. Eine historische Objectivität, welche das menschliche Interesse und die innere Stellung zu den geschichtlichen Begebenheiten verleugnet, ist unmöglich; farb- und characterlos, ohne ethische Bewegung darf bei aller sachlichen historischen Haltung keine historische Darstellung sein, am wenigsten eine solche, welche für die Jugend bestimmt ist. Ohne ethische Impulse gedeiht kein historischer Unterricht. Alle Momente, welche für den Geschichtsunterricht in Betracht kommen, sprechen für ein solches geschichtliches Lesebuch. Durch ein solches wird, was jetzt nur zu selten gefunden wird, eine sichere, exacte und nachhaltige Kenntniß möglich, welche durch Vorträge der Lehrer, noch dazu wechselnder,

einander aufnehmender, nicht erreicht werden kann. Wie viel geht über die Köpfe hin, wird halb oder oberflächlich gehört, gelernt, aber in futuram oblivionem. Das Buch gibt Gelegenheit und Aufforderung zu wiederholten und vertiefteren Repetitionen, zu einer bleibenden Aneignung eines abgegrenzten nothwendigen und für das Bedürfniß genügenden Materials. Ein solches Buch soll den Unterricht nicht mechanisiren. Die überall unersetzliche viva vox des Lehrers und seine persönliche Stellung zum Gegenstande wird dadurch nicht ausgeschlossen. Die Kunst einer anschaulichen, bewegenden Erzählung, eine der schönsten Gaben eines Lehrers, Erklärungen, Ergänzungen, Illustrationen, Aeußerungen einer innerlich bewegten Theilnahme am Gegenstande behalten, auch wenn das, was das Lehrbuch gibt, beim Schüler vorausgesetzt wird, ihren Platz.

Für den encyclopädischen Zusammenhang ist ein möglichst eng begrenztes Maß von Zahlen und Daten sicher einzuprägen und fortwährend bis zur nachhaltigen Präsenz, auch in den obern Classen, zu wiederholen, wie Nitzsch hier eben so, wie in Bezug auf alles Elementare, erinnerte. Das ist nöthig, damit der Schüler im Stande sei, geschichtliche Zusammenhänge und Combinationen zu überblicken, um ein historisches Buch mit Erfolg zu lesen, historische Studien zu machen. Aber ein Unterricht, welcher sich auf ein historisches Gerippe von Facten beschränkt, etwa mit der Voraussetzung, daß es eine Vorbereitung für ein innerlich zusammenhängendes Ganzes durch nachfolgende Studien sei, ist an sich widersinnig, für die Bildung des Schülers völlig unnütz, übt nicht historischen Sinn und Auffassung, weckt nicht historisches Bedürfniß und dient nicht einmal seinem nächsten und eignen Ziel, denn die unzusammenhängenden und bewegungslosen Facta haften nicht im Gedächtniß, welches nur das behält, wofür ein inneres Interesse lebendig ist. Es gilt daher für alle Stufen, daß der Geschichtsunterricht Anschauung, Verständniß und ethische Bewegung bewirke, immer nach dem Maße der Stufen und in den Grenzen des Gymnasiums. Eine Verstiegenheit in reflectirender Behandlung macht die Anschauung und Aneignung des Factischen unklar und unsicher, schwächt den historischen Sinn, eine solche Behandlung hat Uebersättigung und Abstumpfung des Sinns für das individuelle Leben

der Geschichte zur Folge, darf auch zu den Ursachen gerechnet werden, daß, wie man dem Gymnasialunterricht zum Vorwurf gemacht hat, die Hörsäle unserer gefeiertsten Geschichtslehrer leer stehen. Die Ueberspannung und Ueberschwänglichkeit der Forderungen an den historischen Unterricht, von welcher man eine recht bunte Blumenlese zusammenstellen könnte, wie die, der Schüler solle befähigt werden, den Stand der Weltverhältnisse der Gegenwart zu begreifen und zu beurtheilen, trägt mit die Schuld an der Unsicherheit der Behandlung und an den nicht genügenden Erfolgen.

Historie ist nichts ohne den innern Sinn für den Gegenstand. Was der Mensch nicht im Geist mitlebt, sich vergegenwärtigt, auf sein eignes Inneres bezieht, das für ihn Organ und Zeuge des Verständnisses ist, hat keinen Werth. Dies gilt für alle Stufen des Unterrichts. Der Geschichtslehrer muß mit dem historischen Sinn den sichern Blick verbinden, welcher das, was überall für die Gymnasialjugend und nach den verschiedenen Stufen derselben nöthig und verständlich ist, sicher abmißt. Wenn wir uns in der Auswahl des Stoffs irren, wenn wir den rechten Ton der Erzählung verfehlen, das fühlen wir, sobald wir die Schüler ansehen; wir erfahren es daran, daß der Schüler nicht davon bewegt wird, daß in der Wiedererzählung nichts von einem Verständniß und einer innern Theilnahme sichtbar wird, daß es nur Worte sind, die er gedankenlos wieder gibt, Facta, die ohne Zusammenhang neben einander stehen. Ueber Behandlung und Auswahl der Gegenstände entscheidet kein objectives Maß. Der Gegenstand selber lehrt nnd bildet nicht, der Lehrer muß seinen Schülern Vermittler und Interpret desselben werden. Wie ein Schriftsteller nicht verstanden wird, wenn der Lehrer nicht den Sinn aufschließt, so muß auch für geschichtliche Begebenheiten und Charactere eine Anschauung geweckt und ein Verständniß vermittelt werden. Gegenstände, die über das Verständniß hinausgehen, oder so behandelt werden, daß sie dasselbe nicht berühren, sind unnützer Ballast. Wir wissen aber, Geschichte, wie alles Menschliche, enthält eine Unendlichkeit in sich, hat also Grade und Verschiedenheiten der Auffassung, diese in der rechten Weise dem Sinn und der Art der Jugend gemäß zu vermitteln, gehört zur Kunst und zum Tact des Lehrers. Daher ist

es eine Forderung an den Gymnasialunterricht, daß Personen, in welchen die Zeitalter, die Nationen, die Begebenheiten ihren characteristischen Ausdruck haben, für alle Stufen eine Hauptsache bleiben, sie sind in den Fortgang der objectiven Entwickelung als Illustrationen hinein zu stellen. Ich erinnere, als ich den Vortrag der Kirchengeschichte hatte, daß Nitzsch vor einem Zuviel bloß sachlicher Erörterungen warnte und mit Recht die Forderung stellte, für alle Momente der Geschichte Personen hinzustellen und zu schildern, welche Repräsentanten geistiger Richtungen und Factoren der Begebenheiten sind, dies Concrete sei für die Jugend nöthig, indem dadurch der reale Gehalt der Geschichte anschaulich und die innere Theilnahme geweckt werde. Hüten wir uns doch auch hier vor Anticipationen, welche in Gebiete und Tiefen vorgreifen, welche der Gymnasialjugend nicht faßlich sind, die entweder spurlos vorüber gehen oder zu einer Ueberlieferung von Abstractionen werden, die in der Luft schweben, weil sie in der Anschauung und dem Verständniß des Thatsächlichen kein Fundament haben.

Indem Nitzsch auf die Fortschritte der deutschen Geschichtschreibung in den letzten Decennien, seitdem wir selbst Geschichte erlebt haben, hinwies, sprach er, immer den wissenschaftlichen Ernst des gymnasialen Unterrichts hoch haltend, aus, es zieme sich nicht für den Gymnasiallehrer, sich an abgeleitete, populäre Darstellungen zu halten, diese seien nur insofern zu beachten, als sie methodischen Werth hätten, der beste Erwerb der Wissenschaft sei im Sinn des Gymnasiums zu verwenden. Er stellte an jeden Lehrer der Geschichte die Forderung, daß er wenigstens einige historische Partieen selbständig aus den Quellen erforscht habe, das sei eine für ihn nothwendige Uebung für ein selbständiges Studium der historischen Literatur. Nur derjenige, welcher aus dem Vollen gibt, kann, Auge in Auge mit dem Schüler, die rechte Auswahl der Gegenstände treffen und recht lehren, kann für das einstehen, was er lehrt, und diese innere selbständige Stellung zur Sache schließt in sich diejenige Hingebung an den Gegenstand und denjenigen Nachdruck des Lehrers, durch welche die rechten Erfolge alles Unterrichts bedingt sind. Wie überall, admonirte Nitzsch, achte der Lehrer auf den Ausdruck seiner Darstellung, daß er weckend, eindringend,

bewegend, illustrirend, characterisirend sei, und halte darauf, daß der Schüler den Gegenstand in der Form, in welcher er ihm geboten ist, sich aneigne. Characterisirende Ausdrücke aus den Quellen, Stimmen aus dem Innern der Geschichte selber, so wie die Losungsworte in den Kämpfen und Bewegungen der Zeitalter und der Nationen, die an sich schon den Sinn derselben andeutend zusammen fassen, durchziehen illustrirend die Erzählung. Es gehört nicht bloß zur historischen Kunst, sondern auch zur Wirksamkeit des Unterrichts, daß schon in Wort und Ton der Darstellung die Verschiedenheit der Zeitalter und Begebenheiten sichtbar und faßlich werde.

Der echte Historiker wird immer von ethischen Motiven geleitet, von subjectiven, die seine Thätigkeit bewegen, von objectiven, die er im Gange der Geschichte voraussetzt, sucht und erforscht. Die Geschichte darf nicht behandelt werden als ein Zusammenhang von atomistischen und mechanischen Einzelheiten, als ein Gewebe von Klugheit und Berechnung, so wie factischer Zufälligkeit, sondern sie hat einen ethischen Fortgang und ein ethisches Ziel. Auch für den historischen Unterricht im Gymnasium ist der ethische Gesichtspunct der höchste, welchem alle andern Momente unterzuordnen sind, allein von diesem aus ist eine Einheit des Unterrichts nach seinem Gehalt und seiner Behandlung möglich. Es ist noch mehr eine ethische, als wissenschaftliche Forderung, daß der Mensch das Leben der Menschheit und der Nation nicht vom letzten Tage, der Gegenwart datire, daß er sich nicht nach dem Augenblick richte und, von den Strömungen der Gegenwart beherrscht, im Dunkeln von Tag zu Tag lebe. Ein Volk ohne geschichtliche Erinnerung stagnirt, und wenn es ihr den Rücken zuwendet, so zehrt es in subjectiver, ziel- und haltloser Unruhe die Kraft und den Gehalt seiner eignen Art und Eigenthümlichkeit auf. Wer etwas vom Gang und Wechsel der Geschichte weiß, von dem Sinn und den Bewegungen der Zeiten und Völker erkannt hat, der wird sich nicht über Gebühr von der Gegenwart imponiren und sich nicht consterniren lassen. Die Geschichte gibt nicht Lehren für die That der Gegenwart, aber sie bietet einen Platz, wo wir außer und über der Gegenwart stehen, sie messen und über sie hinaus gehen können. Grade die Weckung

und Erhaltung des geschichtlichen Sinns ist die specifische Aufgabe des Gymnasiums für die gesammte nationale Bildung. Der Schüler soll in der Geschichte einen providentiellen Gang verehren und ahnen lernen, daß er im Gegensatz zu jeder Art idealistischer und subjectiver Willkür, die aus sich und der Gegenwart der augenblicklichen Bewegung ihre Motive und Normen nimmt, Respect vor der Geschichte, der Wirklichkeit, als einer göttlichen Fügung und Gabe mit ihren Gesetzen und Bedingungen bekomme, daß er seiner Nation mit ihren im Gange der Geschichte erworbenen Gütern, wie sie geworden sind, wirklich sind, nicht wie sie in idealistischen Gebilden und Wünschen gedacht werden, mit ganzer Seele angehöre, daß er für große und edle Thaten und Charactere warm fühle, alle hohen Aufgaben und Bestrebungen der Menschheit in seiner Seele trage und in seine Gesinnung aufnehme. Ein ernster und eindringlicher geschichtlicher Unterricht ist das beste Mittel, die Jugend vor idealistischer Ueberschwänglichkeit, welcher grade der geistig erregtere Theil derselben so leicht verfällt, zu bewahren und zugleich ihren Blick, ihre Kenntniß, ihre Liebe allen wahren Höhen menschlichen Thuns und Strebens, allen wirklichen Gütern und Vorzügen der Nation zuzuwenden und eine echte nationale Gesinnung zu befestigen und zu reinigen. Der geschichtliche Sinn strömt in die Seele der Jugend aus der Geschichte selber ein, aber nur, wenn sie historisch und pädagogisch zugleich richtig behandelt wird. Auch hier, wie im ganzen Unterricht, gilt das Doppelte in unzertrennlicher Einheit, es kommt alles auf den Gegenstand an, es kommt alles auf den Lehrer an. Wir haben für den Ton und Sinn des Geschichtsunterrichts wohl zu beachten, was Göthe in Erinnerung bringt: Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt. In eben diesem Sinn sprach sich auch Nitzsch über den Ton des historischen Unterrichts aus. In ihm lebte ein zorniger Widerwille gegen alle negativen Absichten und Tendenzen, welchen die edle Kunst der Kritik dienstbar gemacht wird. Als ein Lehrer in eigensinniger Opposition grade gegen das, was in der Geschichte für hoch und edel gilt, sich festsetzte, und seinen Scharfsinn daran zu beweisen suchte, das Große herabzusetzen und auch dem Besten und Reinsten eins anzuhängen,

als er namentlich deutsche Art und unsre besten Güter mit negativem Eifer bekrittelte, gemüthliche Erhebung, welche aus dem rechten Geschichtsunterricht entsteht, niederhielt, ja absichtlich zerstörte, da sprach er sich in zornigen Worten gegen eine solche Verkehrung des Geschichtsunterrichts durch das Pathos der Negation aus. Gewiß, der Ernst der historischen Wahrheit steht in erster Reihe; idealistische und subjective Tendenz darf sie nicht verhüllen und verkehren, noch weniger Phraseologie. Aber wer mit einem menschlich bewegten Herzen und mit dem Glauben an den Herrn der Geschichte lehrt, findet auch in den dunkelsten Zeiten des Verfalls den rothen Faden, der diese mit dem lebendigen Gange der Geschichte verbindet, der verkennt nicht, daß auch dem Edelsten das Gemeine sich anhängt und daß auch das Beste menschlicher Bestrebungen unter den Händen und gegen die Absicht verkehrt wird, aber sieht auch überall Silberblicke der Menschennatur und Spuren des weisen und liebevollen Waltens des lebendigen Gottes. Der Lehrer verdeckt nicht die dunkeln und corrumpirten Stellen der Geschichte, die in ihrer Isolirung hoffnungslos erscheinen, aber verweilt am liebsten bei dem Edlen und Guten; und das ist nicht tendentiös unwahr, sondern historisch richtig, denn das Gute ist doch das mit Erfolg Wirksame, das providentielle Organ. Historische Strenge und Wahrheit und ethische Bewegung und Erhebung schließen sich nicht aus.

Unsere Geschichtsanschauung ist eine universalhistorische und nicht nationale, wie im Alterthum, wo die Völker sich in einer gewissen Abgeschlossenheit und einer Einseitigkeit der innern Richtung und des Characters entwickelten, wo der Begriff eines Menschengeschlechts und eines innern und geschichtlichen Zusammenhangs desselben in dem Gange der Begebenheiten sich erst factisch vorbereitete und dem Bewußtsein fremd war. Wir haben das Bewußtsein, daß unsere Nationalität durch Humanität bestimmt, die Geschichte unsers Volks ein Glied in der Geschichte des Menschengeschlechts ist. So ist es geworden durch die ganze Folge der Begebenheiten und durch den positiven und innern Factor, das Christenthum. Historie und historischer Unterricht hat daher überall nothwendig einen universalen Character. Darin liegt die große

Schwierigkeit desselben, für seinen Inhalt und seine Behandlung die rechten Maße und Grenzen zu finden. Es ist nicht möglich, das ganze Gebiet der Geschichte, wenn wir uns nicht mit farblosen Uebersichten und Abstractionen begnügen dürfen, zu umspannen. Wir bedürfen, damit wirkliche, nachhaltige Erfolge des historischen Unterrichts erreicht werden, der Normen, welche ein bestimmtes Ziel desselben vor Augen stellen und die nöthige sichere Begrenzung enthalten. Diese Normen ergeben sich nicht allein und überwiegend aus der historischen Wissenschaft, sondern aus den Principien der Pädagogik. Der Geschichtsunterricht im Gymnasium hat den Character einer historischen Propädeutik, nicht im Allgemeinen ein wissenschaftliches Maß und ein theoretisches Ziel. Er hat an höchster Stelle eine ethische Bedeutung, wir müssen, damit diese zu ihrem Recht komme und den Inhalt und die Methode gestalte, den Gang der Geschichte von der Gegenwart unserer Nation aus rückwärts überblicken und nach diesem Motiv den Zusammenhang geben, welcher für den Stand unserer Cultur das Entscheidende und Bestimmende enthält, dann die Behandlung in dem Sinn regeln, daß überall ein Verständniß und eine Anschauung, so wie auch eine ethische Bewegung und Bildung in ihrem Gefolge sei. Eine encyclopädische Richtung des Unterrichts, welche sich an den Stand der historischen Wissenschaft und Literatur anlehnt, entbehrt der Einheit und Bestimmtheit des Ziels und ist nicht im Stande, eine Sicherheit der Auswahl, des Maßes und der Behandlung zu finden. Die Grundzüge des historischen Unterrichts ergeben sich unmittelbar aus dem angedeuteten Princip.

Ein universalhistorischer Character und Ausgang des Geschichtsunterrichts ist auf allen Stufen für die Bildung eines historischen Sinns und Bewußtseins nothwendig. Aber alle Ferne und Weite, alles Universelle ist auf die nächste Enge der Wirklichkeit zu beziehen, daß der Mensch an der Stelle, wo er steht, lebt und wirkt, nach ihrem Sein, Gewordensein und Werden heimisch sei. Von diesem Gesichtspunct aus und nach dem ganzen Character deutschen Lebens hat die Geschichte des Stamms, des Landes, der Stadt eine nothwendige Stellung in jeder Schule. Sie hat an sich eine hohe ethische Bedeutung und wirkt wieder zurück auf eine allgemeine

historische Bildung. Diesem auf die nächste Wirklichkeit der Heimath gerichteten Sinn einen Ausdruck zu geben, ihn zu beleben und zu kräftigen, dazu ist eine Aufforderung in der Festfeier des Geburtstags des Landesherrn, die für alle Schulen mit Recht angeordnet ist. Es ist der Bedeutung derselben wohl angemessen, daß auch die Schüler des Gymnasiums an diesem Tage mit Vorträgen öffentlich auftreten. Der Sinn des Festes aber fordert, daß diese Vorträge in innerer Beziehung zu demselben stehen und nicht der Sache völlig fremde Gegenstände behandeln. Dazu eignet sich vorzüglich auch die Geschichte des Landes. So dient das Fest in Uebereinstimmung mit seinem eignen Character dazu, den Sinn des Gymnasiums in einer nothwendigen Richtung zu beleben.

Zwanzigster Brief.

Religionsunterricht.

Was Nitzsch für die Gestaltung und Richtung des gymnasialen Religionsunterrichts durch gymnasiale Functionen, so wie durch wissenschaftliche Forschung und seine ganze Persönlichkeit gethan hat, ist ein großes Verdienst, das noch über die Grenzen des Gymnasialwesens hinausgeht. Er, der Philologe, hat viel mehr für eine christliche Gesinnung und Unterweisung im Gymnasium nachhaltig gewirkt, als kirchliche Behörden und Männer thaten und vermochten, selbst als in ihren Intentionen enthalten war. Er konnte und that dies, weil er, ein Mann aus einem Stück, mit seiner Wissenschaft, Einsicht und Gesinnung dem Gymnasium angehörte, nicht von Außen in dasselbe hineinsah, und so das zu finden und zu gestalten vermochte, was das Gymnasium als seiner Eigenthümlichkeit entsprechend und nothwendig fordert. Auch auf diesem Gebiet findet sich nichts von Organisationen oder Mechanisationen, von amtlichen Anordnungen und doctrinären Expositionen. Ueberall wirkt er mit dem ganzen Gewicht seiner Persönlichkeit, er weckt, stimmt und leitet, ohne Uniformität der Mittel und Weisen zu fordern.

Das Gymnasium bildet ein nach allen Seiten in sich zusammenhängendes Ganzes, in welchem jedes Einzelne des Unterrichts seine characteristische Gestalt und Bedeutung hat. Der Religionsunterricht im Gymnasium hat eine andere innere Disposition, als in andern Schulen, fordert einen gymnasialen Character durch seine innere Beziehung zu dem wesentlichen Gehalt und der Idee des

Gymnasiums. Religion und Unterricht in derselben ist nicht ein abgegrenztes Specielles für sich, welches in gleicher Reihe neben andern Gegenständen steht, es ist nicht Mittel oder ein an der Spitze stehendes Ziel, sondern das innerlich Universelle, die alles Menschliche durchdringende, durchläuternde, einigende Seele. Daraus ergibt sich, daß es durchaus anormal ist, wenn der Religionsunterricht als Fachgegenstand — überall ein Begriff, der noch durch Cautelen zu definiren ist — behandelt und einem besondern „Religionslehrer“ übertragen wird. Wohl bedarf der Religionslehrer einer particularen Wissenschaft, der Theologie, aber der Religionsunterricht ist im Gymnasium ein innerlich Universales, das in den ganzen Zusammenhang hineingreift. Theologie allein befähigt noch nicht zum Religionsunterricht im Gymnasium. Wie einer, der bloß Philolog ist, damit noch nicht dem Gymnasium angehört, so auch nicht, wer bloß Theolog ist. Ein Theolog, welcher vom Gymnasium aus seinen Blick und Sinn auf das geistliche Amt hinwendet, ist kein rechter Gymnasiallehrer; jeder Lehrer muß mit festem Interesse und einem in sich einigen Bewußtsein ungetheilt seinem Amt angehören. Der Religionsunterricht hat nur dann die rechte Bedeutung und Stimmung, an sich und für das Ganze, wenn er mit dem gesammten ethischen Gehalt des Gymnasiums in eine Verbindung der Wechselwirkung tritt. Der Religionslehrer muß also mitten im Gymnasium stehen und demselben innerlich angehören. Soll das Gymnasium etwas anderes sein, als eine Anstalt, einen Complex von neben einander hergehenden Kenntnissen mitzutheilen und gewisse Fertigkeiten einzuüben, so ist die Forderung, daß jeder Lehrer Christ sei, eine sich von selbst verstehende. Die Auffassung des Gymnasiums als einer theoretischen Lehranstalt ohne das Fundament und ohne die herrschende Norm bestimmter historisch ethischer Principien ist im Widerspruch mit seiner Geschichte und seinem Begriff allerdings so in das allgemeine Bewußtsein übergegangen, daß man sie von abstracten politischen Begriffen aus zu legalisiren angefangen hat, indem Juden das Recht gegeben worden ist, an Gymnasien Lehrerstellen zu übernehmen. Es liegt darin aber eine die augenblickliche Zeitrichtung characterisirende Verkehrung des pädagogischen Bewußtseins. Es sollte zweifellos sein und sich von

selbst verstehen, daß jeder Lehrer an einer Schule eines christlichen Landes, welche nicht eine Fachlehranstalt ist, Christ sei. Aber eben so unabweislich ist auch die Forderung, daß der Religionslehrer eines Gymnasiums gymnasiales Bewußtsein habe, daß er mit seiner Einsicht und Wissenschaft, seinem Sinn und Interesse innerlich und ungetheilt dem Gymnasium angehöre.

Humanität und Evangelium, Antikes, Germanisches und Christliches stehen im Gymnasium nicht gleichgültig neben einander, sondern in einer durchsichtigen Harmonie, in einer nothwendigen Proportion zu einander, da es sich nicht bloß um einzelne Kenntnisse, sondern um eine harmonische Bildung, eine in sich einige, feste, zusammenhängende Gesinnung handelt. Wie überall der Unterricht nicht in directer und unmittelbarer Abhängigkeit von dem Stande der Wissenschaft und Literatur stehen soll, so gilt dies im erhöhten Maße vom Religionsunterricht. Derselbe muß eine pädagogische Norm und einen gymnasialen Character haben, und das ist nur möglich, wenn er in Beziehung zu dem wesentlichen Gehalt des Gymnasiums gestellt und vom Geiste des Gymnasiums getragen wird. Das Evangelium kommt von Oben, und nicht aus dem Menschen, aber es ist für den Menschen, es bringt die Kraft der Erneuung der Menschennatur, diese muß in ihrer innersten Tiefe davon berührt und zur Aufnahme gestimmt und bewegt werden; christliche Erkenntniß ist überall, in jeder Schule, nur möglich, wenn sie in den Boden der Humanität hinein gepflanzt wird, die Seele des natürlichen Menschen wirklich berührt. Das Uebernatürliche muß eine innere Beziehung zu dem Natürlichen, das von Oben Kommende zu dem, was die menschliche Seele in sich ist und aus sich producirt, haben. Wer nicht Mensch ist, kann nicht Christ werden. Der Religionslehrer muß daher die ganze Bildung der Humanität besitzen, um christliches Bewußtsein zu wecken und zur Herrschaft zu bringen. Antikes, Humanes und Christliches muß für den Religionsunterricht concurriren, so nothwendig, in einer so klaren und tiefen Verbindung, wie an keiner Stelle des Gymnasiums. Das Gymnasium in seiner Totalität ist Schule der christlichen Humanität, ist eine unersetzliche Propädeutik für die christliche Wissenschaft, für die christliche Kirche. Paulus Rede in Athen

auf dem Areopag ist Norm und Text für den Religionsunterricht auf Gymnasien. In diesem Sinn faßte Nitzsch den Religionsunterricht und sorgte für dessen Disposition und innere Richtung. Wie er den Begriff des Gymnasiums in seiner characteristischen Totalität realisirte, die Aufgabe des Gymnasiums als eine eigenthümliche, welche eine ihr gemäße Bildung, eine bestimmte Richtung und Stimmung, eine ungetheilte Hingebung, den ganzen Menschen fordert, zum klaren Bewußtsein brachte, wie er es war, der durch seine persönliche Thätigkeit unter Concurrenz begünstigender Umstände Schleswig-Holstein einen Gymnasiallehrerstand mit der ihm nöthigen specifischen Bildung und geistigen Richtung erwarb, so gab er auch dem Religionsunterricht seinen gymnasialen Character, seine Bedeutung für das Ganze und seine innere Verbindung mit demselben. Er suchte Religionslehrer, welche auch im Stande waren, in andern Gegenständen, welche die Mitte des Gymnasiums bilden, Unterricht zu ertheilen, etwa im Deutschen, in der Geschichte, und besonders in der antiken Literatur. Er hielt es für einen pädagogischen Widerspruch, den Religionsunterricht als ein vereinzeltes Fach zu behandeln und denselben Lehrern zu übergeben, welche mit dem specifischen Gehalt des Gymnasiums ohne innere Verbindung, dagegen gleichgültig sind und, damit die ihnen zukommende normale Stundenzahl ausgefüllt werde, einige Lectionen in den untern Classen übernehmen und dann nach einigen Jahren, so bald, als möglich, ein geistliches Amt suchen.

Wo die Noth, der Mangel an geeigneten Persönlichkeiten es fordert, da möge ein solches Verhältniß bestehen, aber man darf es nicht als normal ansehen. Wo die Nothwendigkeit einer andern Disposition klar erkannt ist, da werden auch Persönlichkeiten sich heranbilden und heran kommen, welche dem Bedürfniß des öffentlichen Dienstes genügen. Nitzsch empfahl jungen Philologen, selbst wenn sie schon ihre Universitätsstudien absolvirt hatten, noch theologische Studien zu machen, um zum Religionsunterricht befähigt zu werden, um aus denselben auch Gewinn für ihre gesammte Lehrerthätigkeit zu ziehen. Der Gymnasiallehrer bedarf Universalität, eine intensive und harmonische, nicht die, welche auf den Wegen des Dilettantismus erworben wird. Die Alterthumswissen-

schaft bedarf einer Ergänzung und einer innern Verbindung mit dem geistigen Gehalt der Gegenwart, durch Theologie und Philosophie, damit sie für den Gymnasialunterricht recht fruchtbar werde.

Zu dem Besten, was Nitzsch für die innere Gestaltung und Beseelung des Gymnasialunterrichts gewirkt hat, gehört sein Sinnen und Dringen auf die innere Einheit desselben, von dem Puncte aus, daß er die ethischen Momente der antiken Menschheit sowohl selbst mit vorzüglicher Liebe erforschte, als auch auf diese Seite des Gymnasialunterrichts unablässig hinwies, dazu admonirte und anleitete. Erst dann, wenn dies Moment im Unterricht sinnig und umsichtig in's Auge gefaßt wird, wird antike Bildung wirklich eine Bildung der Humanität und tritt dadurch in ein unmittelbares und inneres Verhältniß zum ganzen Gehalt des gegenwärtigen Lebens, auch zum Christenthum. Die Erforschung des ethischen Gehalts des Alterthums, der Seele der antiken Menschheit, die nur möglich ist, wenn sie in ein durchsichtiges Verhältniß zu dem Wort des Räthsels der Menschennatur, dem Evangelium gestellt ist, ist für unsere Zeit die höchste Aufgabe, welche die Gymnasialpädagogik von der Alterthumswissenschaft fordert. Die beste Wirksamkeit unserer Gymnasien als nationaler Anstalten, als im Dienst unserer höchsten Lebensgemeinschaften hängt davon ab. Für diese Aufgabe müssen mit der Philologie und Historie Theologie und Philosophie zusammen wirken und den Erwerb ihrer Forschung an das Gymnasium abgeben. In welcher Form und Weise das, was die wissenschaftliche Forschung findet, für das Gymnasium zu verwenden ist, das ist eine Aufgabe der gymnasialpädagogischen Kunst. So erst ist eine in sich einige, feste, in der Gesinnung wurzelnde und die Gesinnung bestimmende gymnasiale Bildung möglich. Dann tritt die Nothwendigkeit der antiken Bildung für die allgemeine nationale Gesinnung, für die höchsten Aufgaben und Interessen der Gegenwart in das klarste Licht, dann bekommt das Gymnasium die ihm für diese gebührende Stellung und volle Bedeutung. Erst wenn die von den Gymnasien ausgehende antike Bildung wieder allgemein anfängt, nicht bloß Mittel des Formalismus zu sein, sondern in der rechten Weise auf die Gesinnung zu wirken, innerlich zu gestalten, wird sie auch in andern nothwendigen Beziehungen

diejenigen kräftigen Erfolge haben, welche wir jetzt vermissen. Indem das Innere der antiken Menschenart aufgeschlossen wird, tritt sie in ihren sichtbar werdenden Unterschieden uns gegenüber, eben dadurch wird sie uns verständlich und kommt uns menschlich näher. Die Erkenntniß des Antiken wird zu einem Moment der Erkenntniß des eignen Wesens. Die Form, in welcher Nitzsch in dieser Richtung gewirkt hat, in welcher er auf die Nothwendigkeit dieser Seite des Unterrichts hinwies, den Sinn dafür weckte und übte, war pädagogisch und wissenschaftlich von unschätzbarem Werth.

Es soll nicht eine neue, für sich auftretende Doctrin hinzukommen, es ist die Richtung der Interpretation, welche hieraus resultirt, und die Beziehung aller Momente des Gehalts der Gegenwart, insbesondere des Religionsunterrichts, auf die specifische Mitte des Gymnasiums, das antike Wesen. So entsteht eine Einheit des Sinns, die sich durch den ganzen ethischen Gehalt des Gymnasiums hindurchzieht, so erhält die antike Bildung eine innere Beziehung auf die Humanität der Gegenwart, so wie auf das Höchste, das Evangelium, und in der Wechselwirkung der Momente erhöht sich das Verständniß nach beiden Seiten. Die Eigenthümlichkeiten des antiken Wesens, die Vorzüge der antiken Menschheit treten in der klaren Begrenzung des Gegensatzes in das rechte Licht und entzünden eine wirkliche, verständige Bewunderung, welche für den, welcher im Alterthum befangen nicht über dasselbe hinauszusehen vermag, einer unklaren Auffassung oder einer traditionellen Phraseologie weichen muß. Was der Ernst der historischen Behandlung fordert, ist zugleich das pädagogisch Wirksame, die Erkenntniß der Grenzen des Alterthums, des Unterschiedes von dem, was wir das Unsere nennen. Wir üben dem Alterthum gegenüber nicht negative Kritik, suchen nicht bloß die dunkeln Stellen desselben, sondern erkennen in ihm die Höhe der natürlichen Menschheit, bewundern das, was der Mensch mit natürlichen Kräften erstrebt und erreicht, sehen darin eine providentielle Fügung, daß hier Güter erworben sind, welche für die Cultur aller Zeiten nothwendig sind. Der Unzulänglichkeit und Begrenztheit des antiken Wesens gegenüber erscheint die unermeßliche Herrlichkeit und Heilskraft des Evangeliums in klarem Licht. Wenn wir das Alterthum

grade auf seinen Höhen auffassen und bewundern, so ist es negativ die beste Apologetik der evangelischen Wahrheit. Wer hat das nicht erkannt, wenn er seinen Schülern etwa den Sophokles ausgelegt hatte und dann zum Jesaias, Hesekiel, dem neuen Testament kam? Da sahen wir, das Licht schien in die Finsterniß. Wir bewundern die hohen menschlichen und männlichen Tugenden der alten Welt, wir bedürfen ihrer Production für unsre Cultur. Wir erkennen in ihrer Literatur die Tendenz nach dem Höchsten, und dieser Tendenz kommt als Erfüllung das entgegen, was wir besitzen. Einem Religionsunterricht, welcher nicht eine fortgehende innere Beziehung auf das Alterthum hat, fehlt der gymnasiale Character. Der Unterschied, der unendlich reichere Gehalt unsers Lebens wird uns grade durch den Gegensatz des Alterthums so recht klar zum Bewußtsein und zur vollen Anschauung gebracht.

Es ist vorzüglich der Gegensatz und die innere Beziehung dieser und jener Welt, wodurch der große Unterschied der Zeitalter vor und nach Christo bestimmt wird. Er durchdringt das ganze Dasein in seinen Tiefen und nach allen Richtungen, die Unendlichkeit und Majestät jener Welt, welche dem Geist aufgeschlossen wird, wirft ihre Strahlen auch auf alles Diesseitige. Es ist nichts denkbar, was einen so tiefen Umschwung des geistigen Lebens, der ganzen Gesinnung und Stimmung bewirken könnte, als dieser Gegensatz. Mit der Unterscheidung und der innern Beziehung der Aeonen des Diesseits und Jenseits steht in Verbindung und ist nothwendig bedingt der volle und selbstgewisse Begriff der Persönlichkeit, welchen der griechische Geist auf keinem Gebiete zu fassen im Stande ist, Gottes, des Menschen, des Gottmenschen, Freiheit, Liebe, Erlösung, Versöhnung. Es gibt kein Gebiet unsers Lebens, welches nicht durch diesen Gegensatz in seinem Innern und Fundament bestimmt ist, welches nicht diese Unterscheidung des Natürlichen und Uebernatürlichen, des Diesseitigen und Jenseitigen, der Freiheit der Persönlichkeit und der Naturnothwendigkeit zu seinem Verständniß nöthig hat. Der Gegensatz der antiken und der christlichen Gesinnung ist ein nothwendiges Moment im Religionsunterricht des Gymnasiums und nach dem Maß und der Methode desselben zu behandeln, es durchdringt die ganze ethische Didaxis

desselben. Dafür müssen Theologie und Philologie und zum rechten gegenseitigen Verständniß Philosophie zusammen wirken. Der positive Gehalt des Religionsunterrichts wird durch Theologie vermittelt. Soll dieselbe aber unserm Gymnasium in der rechten Weise und mit den erforderlichen Erfolgen dienen, so muß sie, während sie ihre Principien nicht in der menschlichen Natur, sondern in dem Uebernatürlichen, dem Jenseitigen hat, doch in einem positiven und innern Verhältniß zur Humanität stehen. Sonst hat sie keinen Punct, wo sie in der natürlichen Menschenseele erklingt, keine innere Berührung mit dem Alterthum und der Humanität der Gegenwart. Die Momente der Humanität, welche in dem Gymnasium eine so hohe Bedeutung haben, dessen specifische Thätigkeit ausmachen, stehen dann in einem Gegensatze zu ihr, welcher keine Berührung, nicht einmal eine Verständigung, eine gegenseitige Auseinandersetzung zuläßt. Dann geht ein klaffender Riß durch das Gymnasium, welcher zu der Alternative der humanen Bildung oder des Christenthums, christlicher Schulen ohne humane Bildung oder der Gymnasien ohne Christenthum führt. Wer von einer tiefen antiken Bildung, einer wirklichen Befassung mit der antiken Literatur und dem antiken Wesen eine Gefährdung der christlichen Gesinnung fürchtet und deshalb eine Behandlung derselben im Sinne des Formalismus fordert, der wäre auf die Consequenz seiner Ansicht zu verweisen, die antike Literatur gänzlich aus dem Gymnasium zu entfernen und die nöthige sprachliche und rhetorische Uebung durch andere Mittel, etwa die Kirchenväter zu suchen. Wir erwarten und fordern von einer eindringenden Behandlung der antiken Literatur in dem angedeuteten Sinn eine positive Förderung christlicher Erkenntniß und Gesinnung.

Nitzsch war nicht ein Mann abstracter Grundsätze, er drang auf Belebung des Gemüthslebens, auf Seelenbildung, aber erinnerte auch daran, daß eben so wohl für diese, als für die wissenschaftliche Aufgabe eine klare und bestimmte Erkenntniß nothwendig sei. Er warnte davor, unmittelbar und überwiegend auf das, was man Erbauung nennt, hinzuwirken. Die Auffassung des Gymnasiums als einer wissenschaftlichen Fachschule, in welcher der Religionsunterricht nebenher bis zur Confirmation gehe und den Katechismus

tractire, widersprach seinem Sinn. Das Evangelium hat eine nothwendige Stellung in der Totalität des Gymnasiums. Es ist also eine Forderung, welche nicht von Außen an das Gymnasium heran tritt, sondern sich aus seinem eignen Begriff ergibt, daß die christliche Erkenntniß mit der Zunahme der ganzen Bildung und in innerm Verhältniß zu ihr wachse, daß sie nicht von dem Weltbewußtsein und dem Sinn der Humanität zurückgedrängt und in ein Misverhältniß zu derselben gestellt werde. Mit Theilnahme erkundigte er sich nach theologischen Studien, als solchen, die dem Gymnasium nach seinem Sinn nicht fremd waren, und nahm es freundlich auf, wenn jemand andere Namen vorzog, als er selbst hochschätzte. Es war ihm im Interesse des Gymnasialwesens eine Freude, wenn theologische Schriften von Gymnasiallehrern — ich nenne Horn's Programm über die Trinität — Anerkennung fanden. Mit sichtlicher Befriedigung erzählte er, wenn theologische, philosophische u. a. Docenten der Universität sich über die Vorbildung und geistige Richtung der Schüler eines Gymnasiums günstig geäußert hatten. So entstand durch die Eigenthümlichkeit seiner Person, die Gemüthstiefe und charactervolle Universalität seiner geistigen Richtung in Verbindung mit Umständen und Verhältnissen, wie sie selten in einer ähnlichen Berufsstellung fördernd zusammen treffen, auch auf diesem Gebiet der gymnasialen Thätigkeit eine tiefgehende und nachhaltig segensreiche, eine schaffende Wirksamkeit.

Einundzwanzigster Brief.

Methodisches nach den Momenten der Subjectivität und der Objectivität.

Für jede Praxis gilt eine Vielheit von Maximen, durch deren richtige, tactvolle Anwendung, Proportion und Verbindung eine gedeihliche Wirksamkeit bedingt wird. Unterrichten ist eine Kunst, welche leitender Regeln und bewußter Principien bedarf, aber im letzten Grunde durch die Stimmung und ungetheilte Hingebung der Persönlichkeit mit Erfolg geübt wird. Nitzsch's Admonitionen hatten nicht den Zusammenhang der Theorie, sie entstanden, wie die Gelegenheit dazu aufforderte, aber sie waren nicht zufällig und innerlich zusammenhangslos, sie waren Ausflüsse der Einheit und Totalität seiner tiefen gymnasialpädagogischen Einsicht, seines eifrigen Strebens für die gymnasiale Aufgabe. Um solche Admonitionen richtig zu verstehen, mußte man sie nach ihrem innern Sinn und mit dem für die Praxis nöthigen universalen Blick zusammenfassen. Er betonte vorzüglich das subjective Moment des Unterrichts, aber, wie schon die Bestimmung der Interpretation beweis't, in der Weise, daß dem objectiven Moment seine nothwendige Stellung nicht geschmälert würde. Eine Subjectivität des Unterrichts, welcher es nur um die formelle Bildung, die unbestimmte Spannung, Fähigkeit und Fertigkeit des Geistes zu thun ist, wozu das Object nur Mittel ist, war seiner ganzen persönlichen, wissenschaftlichen und pädagogischen Richtung fremd. Aber das war der Sinn, der Gegenstand soll dem jugendlichen Geist nicht bloß in der Vorstellung und im Gedächtniß gegenüberstehen, sondern selbstthätig und innerlich erfaßt werden, so erst wird Bildung des Geistes möglich. Dazu

ist nöthig die Vermittelung zwischen dem Subject und dem Object, die Kunst des Lehrens. Der Schüler lernt nicht ohne den Lehrer, bloß dadurch, daß der Gegenstand vor ihn hingestellt wird. Das Auge des Schülers muß aufgeschlossen, der Sinn geweckt und gespannt, die Thätigkeit des Denkens dirigirt werden, an sich ist er träge und passiv; und der Gegenstand muß illustrirt, das Innere, der Begriff, die Bedeutung desselben nach dem Maß der jugendlichen Kraft sichtbar gemacht werden.

Das Mittel dazu ist das Wort. Es gibt eine pädagogische Kunst der Rede. Ihr ist das Wort nicht bloß ein Erzeugniß des Gegenstandes, sondern wird zugleich in Angemessenheit zu der geistigen Kraft und Denkweise des Schülers gestellt. Der Lehrer muß nicht bloß den Gegenstand kennen und auszusprechen verstehen, sondern zugleich die Bewegung der Rede durch den Blick auf den Schüler leiten. Was das heißt, wird unmittelbar klar, wenn man einmal sieht, wie ein Virtuos des Gegenstandes ohne Lehrgabe und Condescendenz in der Unterweisung eines Knaben in den Elementen völlig rathlos dasteht. Die Kunst des Lehrers ist nur dadurch möglich, daß er Sinn für jugendliche Geistesart hat, daß ihm unmittelbar und wie unbewußt präsent ist, wie die Jugend sieht, auffaßt, denkt, wie sie versteht und misversteht, wie ihr zu Muthe ist. In die Denkweise und den Geist des Schülers geht der Lehrende ein und von da hebt er ihn empor zu der Höhe des Gegenstandes, so weit sie dem Schüler erreichbar ist. Es gibt eine falsche Condescendenz, die sich häufig da findet, wo bei dem Lehrer die Richtung auf das subjective Moment der Methode ein zu großes Uebergewicht über das Interesse am Gegenstand hat, sie bewegt sich in formellen Operationen, die den Schüler nicht genügend spannen und nicht zu der Höhe des Gegenstandes empor heben, sie verkennt die für jeden Unterricht geltende Nothwendigkeit des prius des Objects. Der Lehrer kann die innere Aneignung und das Verständniß nicht geben, seine Thätigkeit besteht darin, den Schüler zu dirigiren und zu spannen, daß er mit Selbstthätigkeit die Operationen des Verstehens, der Anwendung, der Uebung selbst mache. Der Lehrer muß mit dem treffenden Worte auf das hinweisen, was das Innere, das punctum saliens des Gegenstandes,

was das ist, was aufgefaßt und geübt werden soll, und zugleich aus dem, was bereits im Bewußtsein des Schülers ist, eine Direction nach dem Gegenstande vermitteln. So lernt der Schüler nicht bloß einzelne Gegenstände, sondern wird befähigt, die Operationen des Lernens selbstthätig zu machen und sich fortzubilden. Das wichtige Verhältniß der Leitung des Lehrens und der selbständigen Thätigkeit des Schülers ist in's Auge zu fassen.

Der Wechselverkehr zwischen dem Lehrer und den Schülern ist das Gespräch, besteht in Fragen und Antworten. Der Schüler soll nicht bloß hören; auch wo zusammenhängende Vorträge nöthig sind, müssen sie durch Fragen unterbrochen werden, das gehört schon zur äußern Disciplin, damit die Schüler bei der Sache bleiben; der Wechselverkehr darf niemals einschlafen. Die Fragen sind zunächst examinatorische. Der Lehrer muß sich fortgehends in Kenntniß erhalten, was der Schüler weiß, und wie sicher. Sie erstrecken sich nicht bloß auf das Nächste, sondern greifen in frühere Zusammenhänge, selbst in den Unterricht der vorangehenden Classen zurück. Sie sind zugleich ein Mittel, zum sichern und nachhaltigen Wissen zu führen und daran zu gewöhnen. Eine zweite Classe von Fragen prüft den Gang und den Grad des Verständnisses, damit ermittelt werde, wo Nachhülfe oder eine Retractation des Unterrichts nöthig ist. Noch andere Fragen haben die Bedeutung, das Selbstfinden, das Nachsinnen, die Selbstthätigkeit, welche allewege den Unterricht zu begleiten hat, zu wecken und zu leiten. Wenn ein Gedanke oder eine Reihe von Gedanken vorgeführt ist, so ist es angebracht, den Schüler durch eine Frage zu veranlassen, das sich aus dem Vorangehenden Ergebende selbst zu finden. Nitzsch pflegte nach Beendigung einer Inspection mit dem Lehrer eine Unterredung zu halten, worin er seine Bemerkungen über den Unterricht, zustimmende oder corrigirende, mittheilte. Ich hatte einen Vortrag über den Arianismus gehalten und ohne Unterbrechung eine Erörterung hinzugefügt, derselbe befriedige weder das religiöse Bedürfniß, noch das des Denkens. Mit Recht admonirte er, es wäre angemessen gewesen, die Schüler durch Fragen dahin zu führen, diese sich aus dem Vorgetragenen ergebende Folgerung selbst zu finden. Dies ist ein Beispiel instar omnium von den vielen ähnlichen Admo-

nitionen, die ich erinnere. Ich mache auch auf die Wichtigkeit der Fragen aufmerksam, welche eine Bethätigung der Auffassung, des Gewußten, des Erkannten veranlassen. Sehr zu empfehlen ist hierfür auch die freiere Form, den Schüler aufzufordern, über einen bezeichneten Gegenstand auszusprechen, was er wisse und wie er über denselben denke. Man muß dem Schüler die Freude machen, daß er dem Lehrer entgegen bringe, was er erkannt und gelernt hat, daß er Combinationen, Reihen und Consequenzen von Gedanken selbst entwickele. Der Schüler wird der Fortschritte seines Wissens und Könnens inne, und der Lehrer lernt seine Schüler kennen, zu beider Freude. Beredte Lehrer und vor ihm schweigende Schüler geben kein schönes Bild einer Classe.

Es ist überall darauf zu halten, daß der Schüler präcis, klar, zusammenhängend antworte, es muß, ohne daß viel Admoniren nöthig sei, zum Ton und zur Gewohnheit der Classe gehören. Jeder Schüler muß jede Frage, jede Aufgabe auch als an sich gerichtet ansehen, jedes Intermittiren der Aufmerksamkeit muß scharf gerügt werden. Es ist ein unerträglicher Zustand, wenn der Lehrer sich irgend eine Folge der Schüler bestimmt, in welcher sie zum Uebersetzen, Exponiren, Repetiren aufgerufen werden, wo die Schüler in ihrer unberechenbaren Schlauheit sich die Folge oder sonstige wiederkehrende Manieren merken und nun sich Allotrien überlassen, sicher und getrost, daß sie „heute nicht ankommen." Es gehört zu einem guten Unterricht, daß in jeder Lection möglichst viele Schüler in einer richtigen Proportion des Maßes zur Selbstthätigkeit aufgefordert werden. Der Lehrer muß Auge und Sinn immer offen haben und, während er mit ganzer Seele beim Gegenstand des Unterrichts ist, zugleich seinen Blick auf die Gesammtheit seiner Schüler gerichtet halten. Zum lebendigen Wechselverkehr zwischen dem Lehrer und seinen Schülern gehört aber auch, daß von den Schülern an den Lehrer Fragen, Bedenken, Einwürfe, Zweifel, Expectorationen gerichtet werden. Die rechte Liberalität und Urbanität des Tons zwischen dem Lehrer und seinen Schülern erleichtert diesen das Aussprechen, fordert von selbst dazu auf, aber auch eine feststehende Form schriftlicher Fragen ist zu empfehlen. Wenn der Schüler mit innerer Theilnahme lernt und arbeitet, alles ernst

und genau nimmt, so entstehen ihm Probleme; es ist schon ein Gewinn, wenn er diese klar vor sich hinstellt, es ist ein Beweis, daß er mit gewecktem Sinn strebt und denkt und nicht in bequemer Gedankenlosigkeit hinschlendert. Der Lehrer erkennt dadurch, was seinem Unterricht fehlt und wo er ergänzend einzutreten hat, und wird es sich angelegen sein lassen, seinen Schülern nach ihren individuellen Bedürfnissen und Wünschen zu helfen. Wir dürfen nichts von dem unterlassen, was den gegenseitigen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Schülern belebt, nicht bloß den Lehrer, sondern auch die Schüler zum Sprechen bewegt. Wie oft geschieht es, daß wir die eigenthümliche Denkweise, die geistigen Bedürfnisse unserer Schüler gar nicht kennen, daß uns ihre geistige Gestalt, das, was in ihrem Innern sich bewegt, gänzlich verhüllt ist.

Indem wir das subjective Moment des Unterrichts, die Anfassung des Subjects zur Erregung und Leitung der Selbstthätigkeit, der eignen Operation überall hervorheben, dürfen wir nicht unterlassen, das objective Moment, das Gewicht des Gegenstandes, damit gebührend zu parallelisiren. Ein subjectives, über den Gegenstand hinfahrendes Denken, der abstracte Formalismus der leeren, gegen das Object gleichgültigen Subjectivität, welcher den Gegenstand zum bloßen Mittel für die Uebung geistiger Operationen herabsetzt, war im tiefsten Grunde Nitzsch's Denkweise und seiner pädagogischen Ansicht und Praxis fremd. Lehrer und Schüler haben nicht die Stellung von zwei Disputirenden. Der Lehrer lehrt, der Schüler hört, lernt mit dem Gehorsam des Denkens, der Lehrer exponirt den Gegenstand, schließt ihn auf, illustrirt ihn, der Schüler folgt, denkt ihm nach, in der Stimmung und mit dem Bewußtsein, daß er nicht urtheilen, sondern lernen, auffassen, sich submittiren soll. Eine Methode, die den Unterricht mit Fragen zerhackt, eine unruhige, springende, über den Gegenstand hinfahrende, sich ihm entgegenstellende Reflexion herausfordert oder auch nur gestattet, ist nicht die rechte. Auch für unsere Schüler gilt die pythagoreische Forderung des ἐχεμυθία. Aufmerken, Unterordnung unter die Autorität des Lehrenden und des Gegenstandes, selbstthätige und auf den Gegenstand gerichtete stille Attention ist die Stimmung und Haltung des Lernenden, nicht die Position, seine Meinung, seinen

Standpunct zu behaupten. Aller Wechselverkehr, alles Fragen dient dazu, eben diese geistige Verfassung des Schülers herzustellen und in der nöthigen Spannung der Activität zu erhalten. Alles, was nach der Seite des voreiligen Urtheilens, des vorlauten Redens liegt, anstatt der Sache nachzudenken, den Zusammenhang und die Combinationen der Gedanken mit Attention aufzunehmen, dem Vortrage mit gesammelter Hingebung zu folgen, ist durch den Ernst und das innere Gewicht, den festen Zusammenhang des Unterrichts nieder zu halten und, wo es nöthig ist, ausdrücklich zurück zu weisen. Das ist die Objectivität des Unterrichts, die geistige Disciplin des ungebildeten Bewußtseins des Schülers. Lernen und Bildung ist Zügelung des subjectiven Urtheilens und Meinens durch die in der Autorität des Lehrers vermittelte Unterordnung unter den Gegenstand, unter die *ἀνάγκη τοῦ λόγου*. Freilich, wo der Lehrer nicht so unterrichtet, daß in dem Hörenden eine innere Bewegung entsteht, eine Selbstthätigkeit der Auffassung des Objects in seinem Gehalt und seiner formellen Verbindung, die Regung einer innern Anerkennung und Zustimmung in einem, wenn auch noch so leisen, So ist es, da ist nicht richtig unterrichtet, da ist nicht das rechte Wort gefunden, es ist auf einen Stein gefallen und bringt keine Frucht. Was Sokrates von den Schriften Herakleitos, des Dunklen, sagte, was ich verstanden habe, ist vortrefflich, ich glaube auch, was ich nicht verstanden habe, das ist die geistige Stimmung des Erkennenden, welche wir auch in unsern Schülern wecken und in Spannung erhalten sollen. Der Schüler muß zur Autorität des Lehrers und zur Höhe des Gegenstands hinaufsehen. Wohl mögen sich Stimmen des Zweifelns, des Widerstrebens, des Nichtverstehens regen, aber diese schwächen, wenn die rechte fundamentale Stimmung habituell ist, nicht die Hingebung des Verständnisses, sondern schärfen grade die Attention. Diese Objectivität des Unterrichts, welche in allen Richtungen, namentlich auch für die ganze Haltung der Aufsätze maßgebend ist, mit allen ihren Consequenzen bedingt auch das Einwohnen des Gegenstandes nach seiner innern Totalität im Geist und das Nachwirken seiner Unendlichkeit, welches durch ein bloß subjectives Verhalten zum Object verloren geht. Die Submission des Subjects unter das Object führt zu der wahren

Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Erkennens, zu einer nicht bloß theoretischen, sondern auch ethischen Bildung. Die richtige Condescendenz d. h. die Beziehung des Unterrichts auf den geistigen Stand des Lernenden und Hörenden schließt nicht aus, daß der Lehrer, wo er, erfüllt und ergriffen vom Gegenstand, warm wird, auch einmal von der Höhe desselben herab rede, unbekümmert, ob auch alles dem Verständniß des Schülers gemäß ist. Die subjective Wärme, welche aus dem unmittelbaren Verhältniß zum Gegenstande ohne bewußte didactische Richtung entspringt, hat an sich etwas Belebendes; das eine oder das andere wird von einem empfänglichen Sinn aufgenommen, in welchem es als fruchtbares Samenkorn wirkt. Wer erinnert sich nicht tief wirkender und weithin sich erstreckender Erregungen, die eben nicht aus einer adäquaten Klarheit des Verständnisses ihren Ausgang hatten. Es gibt Momente, wo auch für den Lehrer das Wort Göthe's gelten mag:

Was willst du untersuchen,
Wohin die Milde fließt?
In's Wasser wirf deine Kuchen,
Wer weiß, wer sie genießt.

Mit der Objectivität des Unterrichts steht in unmittelbarer und nothwendiger Verbindung die Bedeutung des Gedächtnisses an jeder Stelle des Unterrichts, zunächst das Auswendiglernen, was für die Erfolge jedes Unterrichts, wie für Wissenschaft und Leben eine nothwendige Voraussetzung ist. Grammatik, Vocabeln, Phraseologie, geschichtliche Data, biblische Sprüche, Gesänge, Katechismus, deutsche Gedichte u. a. werden bis zur nachhaltigen Sicherheit auswendig gelernt. Im „Auswendiglernen" ist ein Uebergewicht des Mechanischen, des Abstracten, des Formellen, einer Gleichgültigkeit gegen den Sinn, welches im fortgehenden Wachsthum der Bildung zurück tritt und einer freien, mit der Totalität der geistigen Operationen in Verbindung stehenden Gedächtnißthätigkeit Platz macht. Die Jugend lernt bekanntlich leicht auswendig, am leichtesten ganz ohne Reflexion, während die Energie der freien, denkenden Gedächtnißthätigkeit einer höhern Geistesentwickelung angehört. Das mechanische Gedächtniß ist früh und consequent zu üben, wegen seiner Bedeutung an sich und zugleich als Vorübung

für die freie Gedächtnißthätigkeit. Das Gedächtniß, das nicht abstract und auf die Form isolirt ist, steht in innerer Verbindung mit dem gesammten Geistesleben, mit Denken und Gemüth. Es ist der nachhaltige tenor der erkennenden Attention, die theoretische Energie, daher im Unterricht überall in Anspruch zu nehmen und zu üben. Die Gegenstände müssen nicht bloß vor dem geistigen Auge vorüber, durch den Geist hindurchgehen, nicht bloß eine formell bildende Kraft eines gewissen Denkens, Auffassens und Urtheilens bewähren, sondern dem Geist bleibend einwohnen, von ihm festgehalten werden. Ohne Energie des Gedächtnisses gibt es keine kräftige, auf das Concrete und Objective gerichtete Bildung. Die zerstreuende Mannigfaltigkeit unsers Unterrichts und Lebens fordert dazu auf, die Bedeutung des Gedächtnisses vom pädagogischen Standpunct scharf in's Auge zu fassen, um so mehr, da die psychologischen und pädagogischen Theorieen, welche auf das Gedächtniß als eine „niedere Seelenkraft" herabsehen, in ihren Wirkungen noch nicht überall überwunden sind. Ein Unterricht, der nicht so eingerichtet und geformt ist, daß er überall und wesentlich das Gedächtniß übt, ist ohne nachhaltigen Erfolg, schöpft Wasser in ein Sieb. Alle guten Eigenschaften der Didaxis dienen auch der Uebung des Gedächtnisses, Klarheit, Distinction, Maß und Proportion des Stoffs, Anschaulichkeit, das treffende, illustrirende Wort, ethische Bewegung. Dringende und immer wiederholte Admonitionen Nitzsch's wiesen auf die Bedeutung des Gedächtnisses hin, so forderte er für den Sprachunterricht kurze, behältliche Formeln, für die Interpretation eng gefaßte, prägnante Erläuterungen, Zusammenfassung des Inhalts des Gelesenen und Verarbeitung desselben, Illustrirung ethischer Typen, Gestaltung von Erörterungen und Gedankenreihen in kurzen, markirenden Sätzen. Mittelpuncte, fundamentale Sätze des Unterrichts sind immer in derselben Form zu wiederholen, sie werden dadurch zu einem habituellen Besitz und bekommen eine immer vertieftere Auffassung, sie bilden einen festen Halt für die sich anschließenden Zusammenhänge und Consequenzen. Der Schüler ist anzuhalten, daß er den Gedanken in dem Wort des Lehrers auffasse und behalte, nicht in einen andern Ausdruck umsetze, außer etwa, damit das Verständniß vermittelt oder geprüft

werde. Wort und Gedanke (λόγος) stehen in einem innern Zusammenhang. Der Gedanke prägt sich in der bestimmten Form sicherer ein, und indem er in dieser dem Geist einwohnt, übt er eine nachhaltige Wirkung, während das Umsetzen desselben in andere, vom Schüler gefundene Worte ihn selber alterirt und die Aneignung schwächt.

Die hohe Bedeutung des Gedächtnisses bezeichnet das alte goldene Wort: repetitio est mater studiorum. Die Repetition ist eine schwere pädagogische Kunst, weil sie ausschließlich vom Interesse an dem gedeihlichen Fortschritt der Schüler ausgeht, während der Richtung auf das Object ein ununterbrochener Fortgang des Unterrichts angenehmer ist. Sie fordert nicht bloß eine Kenntniß des Gegenstandes, sondern auch eine Präsenz der Form, in welcher derselbe gelernt ist. Im Anschluß an die Form des Gelernten ist der Schüler zu Combinationen und Digressionen zu veranlassen, damit die selbständige Verarbeitung zu ihrem Recht komme. Es ist aber nicht nöthig und nicht gut, daß der Zusammenhang aller Einzelheiten vom Lehrer repetirt werde; der Lehrer greife mit Tact Einzelheiten heraus, damit die Repetition nicht zum taedium werde. Auch eine Repetition größerer Zusammenhänge, welche bis auf den Unterricht der vorangehenden Classen zurückgeht, ist nöthig, damit alles fest, klar, präsent bleibe und werde. Wer die Repetition des dem Unterricht der untern Classen Angehörenden unterläßt, hat zunächst sich anzuklagen und nicht den Lehrer der vorangehenden Stufe, wenn Dürftigkeit und Unsicherheit des Wissens zu Tage kommt. Die Thätigkeit des Lehrers wäre doppelt so leicht und lustig, wenn der jugendliche Geist nicht so viel vergeßliches und unachtsames Wesen hätte. Es ist eine mechanische Auffassung, wenn man sich den Inhalt des Unterrichts nach Classen vertheilt und getheilt denkt; jede höhere Classe schließt den Gehalt der frühern Stufen in sich und hat die unerläßliche Aufgabe, denselben fortwährend repetendo präsent zu erhalten. Es ist nicht gut, wenn die Zusammenhangslosigkeit des Unterrichts es verursacht, daß so vieles in futuram oblivionem gelehrt wird. Wir beklagen dabei nicht bloß den Verlust an Kenntnissen, sondern die dadurch entstehende habituelle Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, gleichgültige Fahr-

lässigkeit, die Durchlöcherung des Geistes. Die Repetition tritt nicht bloß für sich an eignen Stellen auf, sondern zieht sich durch den ganzen Unterricht als wesentliches Moment desselben hindurch; der sichere Zusammenhang des Wissens ist eine allgemeine didactische Forderung. Es muß zum Ton einer Classe gehören, es nicht gleichgültig zu nehmen, wenn etwas vergessen ist. Nur dann, wenn die Repetition ein wesentliches und überall bestimmendes Moment des Unterrichts ist, weckt sie in dem Schüler das Bewußtsein und das Streben, sein Wissen in festem Zusammenhang, promt und sicher zu erhalten. Beihergehende Repetitionen genügen nicht, und wenn sie vorher angekündigt sind, führen sie in der Regel zu hastigen Vorbereitungen, welche für die Stunde da sind und dann wieder in die Vergessenheit zurücksinken. Hat ein Gymnasium regelmäßige Arbeitstage, so ist auch hier eine Gelegenheit, Repetitionen größerer Zusammenhänge, auch mit der Aufgabe einer freier verarbeitenden Darstellung, vorzunehmen.

Vom Gesichtspuncte der objectiven Auffassung und der sichern, nachhaltigen Aneignung hat das Nachschreiben des Vorgetragenen seine Bedeutung. Ich halte dafür, daß es gereifteren Schülern sehr zu empfehlen ist; es sei nicht buchstäblich, aber möglichst getreu, nicht bloß der Sache, sondern auch der Form nach, besonders in den characterisirenden, treffenden Worten; bloße Notizen genügen nicht. Alles, was zu den Eigenschaften eines guten Vortrags gehört, erleichtert das Nachschreiben, wenn es ist, was es sein soll, eine Bethätigung der achtsamen Auffassung. Dictiren ist, wo es nöthig ist, überall auf das kleinste Maß zu beschränken, weil es in der Regel ein Nachschreiben der einzelnen gesprochenen Worte, nicht eine Attention auf den Zusammenhang zur Folge hat. Aehnliche Nachtheile hat auch das Nachschreiben eines dem Dictiren ähnlichen Vortrags, ein solcher hat aber auch ohne Nachschreiben nicht die rechten Erfolge. Es soll nicht ein Heft geschrieben werden, damit der Schüler es zu Hause in aller Bequemlichkeit studire. Der Wirkung des persönlichen Vortrags soll durch das Nachschreiben kein Abbruch geschehen, es soll dem unmittelbaren Verkehr zwischen dem Lehrer und Schüler keinen Eintrag thun, es soll die Aufmerksamkeit nicht schwächen und unterbrechen, sondern grade

zu einer an keiner Stelle intermittirenden Spannung und Sammlung der Auffassung nöthigen. Es ist eine Activität, welche an die Stelle der so leicht entstehenden Läßlichkeit und Passivität des Hörens tritt, diese gar nicht aufkommen läßt, ein Einschlafen der Attention nicht gestattet, welche diejenige sichere, nachhaltig objective Auffassung fördert, in welcher Inhalt und Form, Gedanke und Wort im innersten Zusammenhang stehen. Was ich als Schüler und als Lehrer erlebt zu haben mich besinne, spricht für diese Behauptung.

Zweiundzwanzigster Brief.

Nothwendigkeit des gymnasialen Bewußtseins für den Lehrer. — Pädagogischer Sinn. — Universalität der Bildung. — Tact. — Innerer Beruf. — Meisterschaft. — Jugendartiger Sinn. — Innerer Wechselverkehr des Lehrers und der Schüler. — Docendo discimus. — Geist des Gymnasiums.

Nitzsch fordert für den pädagogischen Beruf „Kenntniß der Menschennatur nach ihren Kräften und die richtige Beurtheilung der Bildungsmittel, zweitens edle Gesinnung, welche die Bestimmung des Menschen und seiner unsterblichen Seele in allen besondern Lebensaufgaben gewahrt wissen will, drittens Kunde von der Entwickelung der Cultur und der Intelligenz der Menschheit." Es sind das psychologische, das ethische und das historische Moment. Es hat einfache, in sich sichere Zeiten gegeben, wo die Ziele und Mittel der Schule im allgemeinen Bewußtsein feststanden, wo eine in sich einige Tradition jeden leitete, die Unruhe und die Gegensätze der Reflexion die Praxis nicht unsicher machten und auf Abwege führten. Die bunte und unruhige Thätigkeit auf dem Gebiet der Pädagogik ist nicht eben ein Beweis, daß es mit unserm Schulwesen gut bestellt ist. Den Lehrer leitet jetzt keine begründete Tradition, und doch soll er sich eben so sehr vor dem Experimentiren und der Zufälligkeit des Treffens, als vor dem Schlendrian bewahren, er bedarf daher nicht bloß die für den Unterricht nothwendigen Kenntnisse, sondern ein durchgebildetes Bewußtsein über die Ziele und Mittel seiner Berufsthätigkeit, damit er auf die rechte Weise lehren und leiten könne, er bedarf pädagogische Bildung.

Dafür gilt in erster Reihe die Verbindung des zweiten und des dritten Gesichtspuncts, das ethisch historische Moment. Dies gibt das sichere, für die pädagogische Berufsaufgabe stimmende und begeisternde Bewußtsein von der specifischen Bedeutung der gymnasialen Bildung für unsre höchsten historisch bestimmten und bedingten Lebensgemeinschaften, für jeden, der berufen ist, an den allgemeinen geistigen Bewegungen und Interessen der Nation und des Zeitalters an seiner Stelle thätigen Antheil zu nehmen, leitend und regelnd im Volksleben zu wirken. Dies historisch ethische Moment gibt die realen pädagogischen Principien, weis't hin auf die Totalität, den Zusammenhang, die Proportion der Ziele, normirt den Gehalt und die innern Beziehungen des Unterrichts, aus ihm fließt der innere Rhythmus des Gymnasiums, die Seele des ganzen Unterrichts, die Stimmung und nachhaltige Begeisterung des Lehrenden für seine Aufgabe. Hier erkennt er, was der Dienst, in welchen er gestellt ist, von ihm fordert, was er eigentlich soll. Aus dem historisch ethischen Moment der Pädagogik entsteht das klare Bewußtsein, was zur Aufgabe des Gymnasiums gehört und warum es nothwendig ist, und aus der Einsicht in die hohe, unersetzliche Bedeutung desselben entspringt die für das Gedeihen der Praxis nothwendige Sicherheit, Festigkeit und Hingebung. Nichtwissen, Schwanken, Zweifel über die Nothwendigkeit und specifische Bedeutung des Gymnasiums im Zusammenhange der ganzen nationalen Gemeinschaft läßt es nicht zu der selbst für das particuläre Thun nothwendigen festen Stimmung und ungetheilten Hingebung kommen. Der Handelnde muß klar und sicher wissen, was er will und soll, und warum, damit ihn weder eigne unreife und unruhige Reflexion, noch die Stimmen der Opposition von Außen irre machen. Ethik und Historie in ihrer innern Durchdringung geben die Construction des Begriffs des Gymnasiums, sein bestimmtes, abgegrenztes Maß. Sie geben die Mittel, um die festen Fortificationslinien des Gymnasiums gegen Kosmopolitismus, Humanismus und Formalismus, gegen Utilitarismus, Materialismus und Encyclopädismus zu ziehen und zu vertheidigen. Alles Menschliche, unsre höchsten Güter haben ein historisches Fundament, stehen unter einem historischen Gesetz, ohne dessen unmittelbare oder mittelbare Kennt-

niß sie nicht angeeignet und in kräftiger Wirksamkeit für die Gegenwart erhalten werden können, das Gymnasium ist recht eigentlich die Schule der Geschichte und des geschichtlichen Sinns, nicht bloß für seinen nächsten Kreis, sondern mittelbar und unmittelbar für den ganzen Umfang des Volkslebens. Es ist ungehörig, wenn die Psychologie in der Pädagogik das Uebergewicht hat. Psychologisirende Pädagogik, ohne auf historisch ethischem Wege die Nothwendigkeit und Norm des Gehalts und Ziels der Bildung festzustellen, führt zum unbegrenzten Humanismus, Idealismus, Formalismus, ist nicht im Stande, den concreten Begriff des Gymnasiums zu erreichen. Psychologische Principien sind für die Begründung der Methode nöthig, nachdem über den Gehalt und die Ziele des Unterrichts aus historisch ethischen Principien entschieden ist.

Viele junge Lehrer gehen noch immer in ein gymnasiales Amt, ohne sich die Frage wirklich beantwortet zu haben, was das ist, wohin sie sich begeben. Die Culturverhältnisse der Gegenwart sind der Art, daß ohne ein durchgebildetes pädagogisches Bewußtsein eine Sicherheit der Praxis und eine ungetheilte Hingebung nicht möglich ist. Die Thätigkeit hat ganz andere Erfolge, wenn die Bedeutung der Aufgabe, die Nothwendigkeit der Disposition des Unterrichts und der Methode klar erkannt ist, als wenn bloß amtliche Vorschriften und ein unbestimmter Begriff leiten. Es hat Zeiten gegeben, wo das Gymnasium in unbezweifelter Autorität stand, wo Bildungsbedürfnisse noch nicht da waren oder sich nicht äußerten, welche Schulanstalten in Opposition oder doch in Parallele mit dem Gymnasium geschaffen haben, die Autorität der gymnasialen Bildung schwächen und den Kreis ihrer Thätigkeit einengen. Nachdem die Sicherheit der Autorität für die Bedeutung des Gymnasiums im Allgemeinen und für seine Gestaltung im Sinne und nach den wirklichen Bedürfnissen der Gegenwart verloren ist, ist es Aufgabe der Pädagogik, die Einsicht von der Nothwendigkeit des Gymnasiums für den ganzen Zusammenhang unsers Lebens zu einer allgemeinen zu machen und ihm eine auf Einsicht basirte Autorität in der Gesinnung der Nation wieder zu verschaffen.

Wir leben in Zeiten, wo alle Ueberlieferungen in Frage gestellt werden, wo präjudiciell die allgemeine Meinung gegen die

Ueberlieferung gerichtet ist. Der geschichtliche Sinn, welcher mit der historischen Genesis und Bedingung zugleich den Begriff des Gegenstandes erfaßt und von dieser Position aus eine Entwickelung und Fortbildung in dem Sinn und nach den Forderungen der gegenwärtigen Culturverhältnisse erstrebt, ist in großem Umfange einem abstracten Rationalismus und einem kurzsichtigen und engherzigen Utilitarismus gewichen. Die Intention dieser Richtung ging um so mehr gegen das Gymnasium in seiner eigenthümlichen, energischen Gestaltung, da die von demselben gepflegte Bildung eben im Gegensatz zu der allgemeinen Gesinnung der Zeit steht. Wer mit dem breiten, aber flachen Strom der allgemeinen Bildung, der currenten Intelligenz der Gegenwart schwimmt, ist mehr gestimmt für die Negation des Hergebrachten und für das Neue, was der Fortschritt der Zeit bringt und fordert, als dafür, das Herkommen zu bestätigen und fortzubilden. Die Nothwendigkeit gewisser Elemente der Gymnasialbildung für Universitätsstudien wird nicht geleugnet, aber man will sie als Präparation dafür auf einen nothdürftigen Formalismus und Encyclopädismus beschränken. Das Gymnasium soll eine vom Staat unterhaltene Beneficialanstalt sein, um es den Eltern, die es auf private Kosten nicht vermögen, zu erleichtern, ihre Söhne im öffentlichen Dienst unterzubringen. Das Moment, durch welches das Wesen des Gymnasiums bestimmt wird, welches mit allen Consequenzen die Unterrichtsbehörde zu behaupten hat, daß das Gymnasium für die allgemeine Gesinnung der Nation, für unsre höchsten Lebensgemeinschaften, für unsre edelsten Güter unmittelbar und mittelbar eine unersetzliche Bedeutung hat, daß mit dem Untergang der Gymnasien die ganze nationale Bildung versänke und heillos alterirt würde, ist aus dem allgemeinen Bewußtsein verschwunden. Wo der Begriff des Gymnasiums als eines nothwendigen Moments im Zusammenhange der nationalen Bildung erschüttert oder verdunkelt ist, da hat das Gymnasium seine feste Position verloren, ist allen Angriffen und Influenzen der außer seinem Begriff liegenden und seine energische Wirksamkeit und eigenthümliche Aufgabe alterirenden Bedürfnisse, aller particulären Meinungen bloß gestellt. Es ist wirklich, wie Bunsen es aussprach, die vornehmen Stände hassen die gymnasiale

Bildung als ein nothwendiges Uebel, als eine für Universitätsstudien zwar nöthige, aber an sich unnütze, und auf ein minimum zu beschränkende Vorbereitung, und die reichen Bürgerlichen, welche sich glücklich preisen, daß sie dieser lästigen Forderung überhoben sind, verachten diese Bildung. Das, was dem Tage, dem unmittelbaren Bedürfniß, der Repräsentation dient, das soll die Schule treiben, das heißt das Zeitgemäße, wahre Bildung. Der wahre Begriff des Gymnasiums ist ein Gegenstand, der dem allgemeinen Bewußtsein fern liegt und unerreichbar ist; nur wer ein Bewußtsein von deutschem Leben und deutscher Geschichte hat, weiß, was ein Gymnasium ist, welche unersetzliche Bedeutung es für die ganze nationale Gemeinschaft hat. Es ist nicht überflüssig, die Forderung auszusprechen, daß vor allen die Gymnasiallehrer ein auf Geschichte und Ethik gegründetes klares Bewußtsein von der Aufgabe des Gymnasiums haben, daß sie sich in den Begriff desselben vertiefen und in dieser festen Position allen von Außen andringenden Vorschlägen und Forderungen, welche die aus dem Begriff des Gymnasiums sich ergebende Disposition, Methode, den ganzen Sinn desselben entstellen, seine eigenthümliche Thätigkeit schwächen und auf Abwege führen, klar bewußten Widerstand leisten. „Das Publicum hat von der gymnasialpädagogischen Aufgabe größten Theils gar keinen Begriff. Lassen Sie sich nicht irre machen!" hörte ich von Nitzsch. Und 1849 warnte er: „Es ist eine Hauptsache, daß die Schulmänner nicht mit dem Geist ihres Amts zerfallen, nicht das Zerfallen mit der Zeit. Ein Lehrer darf nicht ein zwiefaches Schulmannsherz haben." Der Gymnasiallehrer muß bewußt und mit seinem ganzen Sinn dem Gymnasium angehören und nicht in überwiegender Hinneigung oder in Zweifel und Schwanken auf andere Bildungswege blicken, auf welche die Macht der Zeitströmung führt, er darf kein zwiefaches Schulmannsherz haben. Das ist nöthig für den Dienst im Einzelnen und für den zweifellosen Sinn in der ungetheilten Hingebung an das Amt, durch welchen im Grunde alle Erfolge bedingt sind. Mit der wissenschaftlichen Vorbereitung für das Amt muß daher eine Weckung, eine Stimmung und Bildung des pädagogischen Bewußtseins verbunden werden; durch die Beziehung der Studien auf den öffent-

lichen Dienst erhalten sie eine practische Belebung und Einheit, welche auch den theoretischen Eifer erhöht. So bekommen wir Lehrer, welche nicht bloß das Interesse für ihren Gegenstand zu eifrigen Fachlehrern macht, welche aber innerlich dem Gymnasium fremd sind, sondern welche die Totalität der gymnasialen Aufgabe im Sinne tragen, dieser an ihrer Stelle dienen und sich unterordnen wollen. Dann entsteht diejenige Sicherheit, welche Ansprüche an das Gymnasium, die ihm fremd sind, Richtungen, welche seinem Sinn widersprechen, als solche erkennt und zurückweis't, aber auch berechtigte Forderungen der Gegenwart würdigt und darauf sinnt, ihnen zu dienen. Geschichte ist nicht bloß das Gewesene, sondern sie hat ihr Resultat, ihre lebendige und sich fort bewegende Gestalt in der Gegenwart. Unsre Praxis gilt dem Dienst der Gegenwart, aber der, welche einen bestimmten historischen Gehalt und eine historische Wurzel hat. Die wirklichen und allgemeinen Bedürfnisse der Gegenwart sind es, welchen wir dienen sollen, aber nicht das, was auf der Oberfläche der Zeitströmung sich heran drängt. Wir wollen das Gymnasium nach seinem wahren Begriff, wie es sich durch die Jahrhunderte der Geschichte bewegt, das Gymnasium des neunzehnten Jahrhunderts im wirklichen Dienst der Gegenwart nach ihren Bedingungen und Forderungen, ihren Bedürfnissen und Schranken, aber nicht die Herrschaft des Zeitgeistes. In diesem Sinn wollen wir eine Revision der gymnasialen Praxis, ob und wie weit sie ihrem eignen Begriff entspricht, ob und wie weit von ihr das geleistet worden ist und wird, was die Gegenwart mit Recht von ihr erwartet und fordert. Wir wollen nicht auf die Stimmen von Außen hören, nicht auf die Forderungen des Zeitgeistes, welche den Character des Gymnasiums verkennen, misverstehen, seine eigenthümliche Kraft und Bedeutung beseitigen wollen. Das Gymnasium hat eine so reiche, in sich zusammenhängende Tradition, einen so tiefen, ihm eigenthümlichen Gehalt, welcher nicht gewesenen Zeitaltern, sondern der lebendigen Gegenwart angehört, daß wir in seiner eignen Mitte alles das besitzen, was zu einer gedeihlichen Gestaltung seiner Praxis und seiner ganzen Ordnung nöthig ist. Wenn das Gymnasium sich über das besinnt, was es ist, was es soll und besitzt, dann wird es eine

rechte Schule im Dienst der Gegenwart und wieder das Terrain gewinnen, das ihm gehört, aber entzogen ist. Nos, inquam, nos desumus, rief Nitzsch seinen Lehrern zu.

Ein laudator temporis acti hat überall eine unglückliche Stellung, die der vergeblichen theoretischen Sehnsucht und der practischen Unwirksamkeit. Die Culturverhältnisse und historischen Bestimmtheiten der Gegenwart sind eine geschichtliche Macht, deren nothwendige Bedeutung und innere Gestalt zu erkennen und anzuerkennen ist, sie sind der Gegenstand, auf welchen gewirkt, die Bedingung, unter welcher gewirkt werden soll. Es ist ein Zeichen von unhistorischem Sinn, beengter Weltansicht, von practischer Untüchtigkeit und Rathlosigkeit, wenn vom Gymnasium aus Stimmen gehört werden, unsre Culturverhältnisse seien jetzt der Art, daß sie eine tüchtige Gymnasialbildung, wie sie andere Zeiten aufwiesen, unmöglich machen. Man hat dann irgend eine Form und Richtung des gymnasialen Unterrichts vor Augen, welche in andern Culturzuständen nothwendig, nützlich, möglich war, die aber unserm Jahrhundert nicht mehr angemessen ist. Das Gymnasium hat in allen Zeiten denselben Gehalt, und es ist von großem Interesse und practischer Bedeutsamkeit, die innere Identität desselben in dem Wechsel der Weisen und der Proportionen, welchen die Zeitalter fordern und möglich machen, im Fortgang der Jahrhunderte zu erkennen. Verfolgt ein Gymnasium in gedankenlosem Schlendrian Ziele und Methoden, welche andern Zeiten und ihren Bedingungen und Forderungen angehören, bildet es ein principloses, trübes Gemisch verschiedener, ja contrastirender Geistesrichtungen, welche theils als ein residuum der Vergangenheit, das mit halsstarriger Gedankenlosigkeit fest gehalten wird, theils als ein Neues, das sich entweder gewaltsam und unter heftigem Widerstreben eindrängt oder eben so gedankenlos eingelassen wird, ohne Einheit neben einander stehen oder wohl gar gegen einander wirken, dann muß eine besondere, nicht berechnete Gunst walten, wenn nicht das directe Gegentheil von dem, was gymnasiale Bildung ist, das Resultat ist, dann verliert das Gymnasium an allgemeiner Werthschätzung und an Terrain für seine Wirksamkeit. Wenn wir irgendwo pädagogische Einrichtungen, welche vergangenen Bildungszuständen angehören, erkennen

wollen, so dürfen wir diese nicht aus dem historischen Zusammenhange herausdenken und gar nichts aus ihnen copiren wollen. Wir müssen den Stand der Culturverhältnisse in ihrem Zusammenhange, ihrer Nothwendigkeit und ihrer bedingenden Einwirkung erkennen und darnach die Thätigkeiten und Methoden des Gymnasiums gestalten. Das ist geschichtlicher Sinn, die Gegenwart nach ihrer Genesis und ihrem Character erkennen, nicht aber auf gewesene Zustände im Ganzen oder Einzelnen mit dem Wunsch ihrer Herstellung zurückblicken und die Gegenwart darnach messen. Der Blick in die Geschichte muß ein theoretischer sein, die Bewunderung eine theoretische, nicht verbunden mit dem Wunsche und der Sehnsucht, sie zurückzuführen. Die ganze humanistische, einen tiefen Umschwung aller Culturzustände bewirkende Bewegung der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts und noch mehr der große Wendepunct des ganzen deutschen Lebens durch den Kampf gegen die französische Unterjochung haben eine tiefe Umgestaltung aller deutschen Culturverhältnisse und der nationalen Gesinnung hervorgebracht, von welcher aus mit klarer Umsicht und Consequenz unser Gymnasialwesen zu gestalten ist. Was dem innern Kern dieser Culturzustände widerspricht, ist zu beseitigen, was von ihm gefordert wird, ist neu zu gestalten, alles mit klarer Erkenntniß der Einheit des Ziels, des Gehalts, des belebenden Sinns, der Methode, mit völliger Beseitigung jener trüben Mischung eines Alten und eines Neuen, welche, eine Folge des Zusammenwirkens der Tradition und des Andrangs der Forderungen der Zeit, es nicht zu einer klaren und energischen Einheit kommen läßt. So weit ich sehen kann, ist von diesem Standpunct noch viel zu thun, ja es fehlt noch an der Allgemeinheit des Bewußtseins über das, was nothwendig diesen geschichtlichen Forderungen der Gegenwart entspricht. Denn überall tritt es uns entgegen, daß die pädagogischen Wandelungen im Großen den Epoche machenden geistigen Impulsen der Geschichte mehr, als ein Menschenalter langsam nachfolgen. Nur der Idealismus der Pädagogik glaubt das Verhältniß zur Wirklichkeit umkehren zu dürfen und eine Macht bilden zu können, das Zeitalter neu zu gestalten. Wir wollen den Boden der Geschichte, der Wirklichkeit nicht verlassen, wir wollen unser altes deutsches Gymnasium, sprach-

liche Bildung und Mathematik, antike und deutsche Literatur, Geschichte, das Evangelium, aber dies Gymnasium in dem Sinn und nach dem geistigen Bedürfniß des neunzehnten Jahrhunderts. Eine charactervolle, durch eine straffe Einheit zusammen gehaltene Bildung, Totalität und richtige Proportion der Einzelheiten in Unterordnung unter diese Einheit, eine das Innere des Schülers, Geist und Seele bewegende und bildende Methode, ein lebendiges Bewußtsein, daß das Gymnasium im Dienst der höchsten Lebensgemeinschaften und ihrer Güter steht, daß diese auf das Gymnasium und seine Dienste rechnen, das ist es, was wir erstreben sollen.

Die Pädagogik, auch wenn sie ihre Mittel aus der Geschichte nimmt, hat ihre Richtung auf die Zukunft. Wer nicht etwas von jenem perpetuum desiderium, welches ein großer Pädagog des siebzehnten Jahrhunderts als die ihn treibende Kraft und Stimmung bezeichnet, von dem hoffnungsvollen Blick in die Zukunft und der Liebe für sie in sich trägt, wessen Sinn der Gegenwart entfremdet, ihren Bewegungen und Bestrebungen gleichgültig gegenübersteht und irgend einer Gestalt der Vergangenheit zugewendet ist, der hat nicht den pädagogischen Beruf, dem fehlt die pädagogische Ader. Diese der Pädagogik eigenthümliche und nothwendige Richtung in die Zukunft bewirkt, daß in Zeiten des Verfalls, des Untergangs und Uebergangs, wo der Gehalt der Gegenwart hoffnungslos für die Zukunft ist, aus tiefem pädagogischen Triebe idealistische Richtungen entstehen, welche außerhalb der Geschichte und der Gegenwart ein pädagogisches *δός μοι ποῦ στῶ* suchen, um von da aus die Zeit aus den Angeln zu heben und eine neue Zukunft, ein neues Geschlecht, unabhängig von der Vergangenheit zu schaffen, von Platon bis auf Fichte. Immer weht eine Erfrischung aus dem Anhauch solcher Geister, aus dem mächtigen pädagogischen Triebe der die Brücke der Geschichte abbrechenden, auf sich gestellten, ganz und allein der Zukunft zugewendeten Idealität, wenn wir auch wissen, daß die höchste Energie und Sehnsucht des Menschen nicht die Kraft hat, zu schaffen und umzuschaffen, daß er von Oben in dem Gange der Geschichte verliehener Güter bedarf, diese sich anzueignen und dem Geschlecht der Zukunft zu überliefern. Ich kenne für einen jungen Mann in den Jahren,

wo das pädagogische Bewußtsein erwacht, kein empfehlenswertheres Studium, als Platon und Fichte's Reden an die deutsche Nation, nicht damit er hier das Positive habe, sondern damit er pädagogisch gestimmt, die Brust geweitet, der hoffnungsvolle Sinn für die Zukunft geweckt, die fundamentale pädagogische Tugend, die Hoffnung, in ihm gebildet werde. Es sind Zeiten des Verfalls, der Hoffnungslosigkeit der Gegenwart, wo der Gedanke einer pädagogischen Allgewalt in einem Menschengeist entstehen kann, aber wir sollen und können von dieser höchsten Energie des pädagogischen Triebes, von dieser idealischen Begeisterung des pädagogischen Bewußtseins, von diesem hoffnungsvollen auf die Zukunft gerichteten Sinn auch für uns Gewinn ziehen. Wir sind nicht Platoniker oder Fichtianer, wir besitzen, was wir bedürfen, wir suchen nicht neue Güter, neue Mittel, neue Methoden, wir haben alles, was nöthig ist, um mit einer auf dem festen Boden der Geschichte gegründeten Hoffnung für die Zukunft, für das kommende Geschlecht zu wirken. Auf diesem Grunde steht das Gymnasium, es ist eine geschichtliche Schule mit ganz bestimmten, gegebenen Mitteln und den in ihnen indicirten Methoden. Diese beiden Momente im Gymnasium, die Festigkeit der historisch überlieferten Mittel und Ziele und die Energie der pädagogischen Richtung aus der Geschichte für die Gegenwart, in die Zukunft hinein, wo sie beide gleich kräftig und klar sind, bewahren vor revolutionären Umgestaltungen jeder Art, vor utilitarischen Einschränkungen und Verkrüppelungen, erhalten das nothwendige historische Fundament und rufen hervor eine lebendige und sichere Fortentwickelung der gymnasialen Praxis, indem sie weiß, daß die geschichtlichen Mittel im Dienst der Gegenwart und unter ihren Bedingungen stehen. Wie könnte wohl der im gedankenlosen Schlendrian, dem caput mortuum eines gewesenen Verhältnissen angehörenden Processes verharren, dessen Sinn der Gegenwart angehört, dessen Thätigkeit auf die werdende Jugend, dessen Blick, Sehnsucht und Hoffnung in die Zukunft gerichtet ist. Die rechte pädagogische Stimmung ist die Grundbedingung pädagogischer Einsicht und Thätigkeit. Sie gibt unmittelbar das Gefühl von der Gedankenlosigkeit unpractischer Methoden und zweckwidriger Dispositionen, wie sie theils ver-

gangenen Culturverhältnissen, theils wissenschaftlichen Abstractionen angehören. Sinn für die Wirklichkeit und Gegenwart und ihre Bedürfnisse, Bewußtsein, im Dienst der höchsten Lebensgemeinschaften und ihrer Güter zu stehen, Sehnsucht, daß „der Tag dem Edlen endlich komme“, das ist nothwendig für den Dienst des Gymnasiums.

Ein echter Schulmann, so eng begrenzt seine Thätigkeit ist, bedarf einer Universalität für die Totalität der Menschennatur, hat einen humanistischen, philosophischen Sinn nöthig, denn die Schule ist ein dynamisches πᾶν der menschlichen Gesellschaft und der Humanität. Es mögen Seiten noch nicht oder weniger ausgebildet, der Sinn nach irgend einer Richtung abgestumpft sein, aber wer den innern Beruf eines Lehrers hat, in dem ist diese universale humanistische Richtung innerlich angelegt. Virtuosität ist etwas Imponirendes, Ehrfurcht Gebietendes, aber sie wird zuweilen auf Kosten humaner Universalität errungen. Die Bedeutung der Alterthumswissenschaft ist nicht nach der Gestalt philologischer Virtuosität zu messen, — es wandelt niemand ungestraft unter Palmen — sondern an dem, was durch Vermittelung in den lebendigen Strom der Bildung der Nation und des Zeitalters übergeht. Das Alterthum übt erst in der Wechselwirkung mit der Bildung der Gegenwart seine eigenthümliche Bedeutung. Das beweis't die Culturgeschichte, die deutsche insbesondere des letzten Jahrhunderts. Für den Lehrer ist daher diejenige Vielseitigkeit der Bildung nothwendig, durch welche eine Universalität des humanistischen Sinns bedingt wird. Stricte Philologie hatte in Nitzsch's Sinn nicht grade den Vorzug. Er schätzte philosophische Bildung und die so nöthige Bekanntschaft mit deutscher Literatur. Er forderte eine Disposition des Unterrichts, in welcher antike und der Gegenwart angehörende Gegenstände in einer Hand verbunden sind. Jeder Gegenstand muß so behandelt werden, daß die Beziehung desselben auf die Mitte des Gymnasiums immer im Sinne getragen wird. Nitzsch stellte die Forderung auf, daß der Lehrer immer aus dem Vollen gebe. Er muß mehr besitzen, als er lehrt, er muß die Zusammenhänge dessen kennen, was er gibt. Die rechte Vorbereitung ist die, daß er durch eingehende wissenschaftliche Studien in dem Gegen-

stand des Unterrichts zu Hause sei; er muß das Material nicht erst für die Stunde zusammenholen. Die Vorbereitung für die einzelne Stunde ist daher überwiegend formeller Art. Nur derjenige, welcher aus dem Vollen gibt, welcher in seinem Gegenstande heimisch ist, findet die rechte Form, besitzt den Nachdruck der Autorität und der Sicherheit, die Wärme für den Gegenstand, ohne welche der Unterricht nicht wirkt. Ignorante Oberflächlichkeit bei aller Leichtigkeit der Form entbehrt der nachhaltigen Erfolge und kommt selbst dem Schüler leicht zum Bewußtsein. Ein tüchtiger Lehrer gesteht ohne Nachtheil für seine Autorität sein Nichtwissen, seinen Irrthum.

In jeder Praxis wirkt ein Bewußtes und ein Unbewußtes neben und durch einander. Das Moment des Unbewußten ist das individuell Bewegende und Gestaltende, das Moment des Bewußten stellt die allgemeine Bestimmtheit des Ziels vor das Auge des Handelnden. Einer Region des Unbewußten, welche aber von dem, was im Bewußtsein ist, bestimmt und erfüllt ist, gehört der Tact an, eine unerläßliche Eigenschaft des Lehrers und Erziehers, ohne welche ein Handeln mit zweifelloser Sicherheit und aus ganzer Seele nicht möglich ist. Was im Denken das über jede bewußte Reflexion emporgehobene Finden und Treffen der theoretischen Ausgänge und Motive, das ist im Practischen der Tact, der unmittelbare Sinn für das Individuelle, das im einzelnen Fall Nöthige. Tact ist unersetzlich für die Praxis, ohne ihn verfehlen alle Erfordernisse der Lehrerthätigkeit ihre rechte Wirksamkeit, er bildet die alle Momente derselben zusammenfassende practisch wirksame Spitze. Er ist nicht ein bloß Natürliches, er ist allerdings eine Gabe, aber soll und kann, wie alles Menschliche, ausgebildet, gekräftigt, gereinigt werden, auch durch Theorie, kann aber in dieser keinen Ersatz finden. Theorie ist Licht, das allgemeine Licht, aber zum Sehen der Dinge gehört nicht bloß Licht, sondern ein Auge, das die individuelle Gestalt im Licht aufzufassen scharf und fein genug ist, Theorie ist Erkenntniß des Allgemeinen, Tact Sinn für das Einzelne, in welchem sich dieses als individuelle Gestaltung ausspricht. Nicht allein pädagogische Theorie und die der Schule nöthigen Kenntnisse, sondern Tact, die sichere, wirksame Thätigkeit

im Einzelnen, gemessen nach der wahren und ganzen Norm, der Beweis, daß der Lehrer innern Beruf hat und seine Persönlichkeit dafür angelegt ist, und, wodurch alles dies in sich verbunden, gereinigt und kräftig erhalten wird, die treue Hingebung an den gegebenen Beruf, das sind die Momente, durch welche eine gedeihliche Wirksamkeit des Lehrers bedingt ist. Wie die Pflanze, wenn sie zu wachsen anfängt, nicht weiß, bei welchem Puncte sie ankommen wird, wie sie ihr τέλος erreicht, und doch ein sicheres Gefühl hat, das sie treibt, die ihr immanente Gestalt zu realisiren, so ist und bleibt etwas Analoges im Menschen, der aus innerm Beruf handelt und als Ausfluß desselben Tact besitzt und davon geleitet wird. Die innere Unendlichkeit der menschlichen Natur und der menschlichen Thätigkeit gestattet nicht, daß alles in's Bewußtsein hinüber geführt wird, und grade, was als Rest des Unbewußten da bleibt, ist wohl das Beste und Höchste. Damit hängt zusammen, daß die Berufsaufgabe nicht bloß als eine Pflicht, als eine gesetzlich hingestellte angesehen, sondern auch Gegenstand der persönlichen Liebe wird, denn Liebe geht immer auf eine verwandte Totalität und Unendlichkeit. Jeden Schüler nach seiner Eigenthümlichkeit und im einzelnen Fall mit individueller Liebe behandeln, im Unterricht durch den Blick auf die Lernenden an jeder Stelle das rechte Wort finden, das ist Sache des Tacts. In diesem Sinne rieth Nitzsch, daß der Lehrer, auch wo er ein Heft nöthig hat, doch zugleich immer mit einer Herrschaft über dasselbe unterrichte und nach einer sorgsamen, auch auf die Form gerichteten Vorbereitung im Unterricht auch dem Moment sein Recht gebe und, Auge in Auge mit seinen Schülern, seine unmittelbare Persönlichkeit eintreten lasse. Gründliches Studium des Gegenstandes, pädagogisches Bewußtsein und habituelle pädagogische Stimmung, vorbereitende Thätigkeit für die einzelne Aufgabe und dann zugleich das Eintreten mit der ganzen Persönlichkeit, das bei der Sache, bei dem Schüler, bei sich Sein sind die Bedingungen eines wirksamen Unterrichts.

Der Lehrer bedarf mannigfaltiger Kenntnisse, er kann nicht zu viel wissen, aber diese Behauptung gilt nur unter der Restriction, daß sein Wissen durch die Herrschaft einer pädagogischen

Stimmung und Richtung eine straff zusammen fassende, characteristische Einheit, eine practisch wirksame Spitze erhalte. Die wissenschaftlichen Studien müssen nicht neben den Interessen des Berufs stehen, sondern zugleich mittelbar und unmittelbar für den Dienst der Schule verwendet und in pädagogische Form verwandelt werden. In der Personification, dem Einfleischen eines Berufs liegt das Wesen der Meisterschaft. Das Schwanken, die Unsicherheit des Dilettantismus und der beruflichen Aeußerlichkeit und Entfremdung steht außerhalb der Persönlichkeit, läuft ihr parallel. Die Berufsaufgabe muß so mit dem ganzen Menschen innerlich verwachsen, daß sie nicht von ihm getrennt werden kann, dann ist er Meister. Dann läßt sich keine wissenschaftliche Thätigkeit denken, welche von dem Beruf isolirt ist, jede gibt direct oder durch Vermittelungen ihren guten Theil an den Dienst der Schule ab, dann ist sowohl wissenschaftliches, als pädagogisches Dilettiren ausgeschlossen. Ohne innern Beruf, ohne Herz und Persönlichkeit bleibt die Thätigkeit für die Geistes- und Seelenbildung der Schüler erfolglos, ohne Methode geht sie in's Unbestimmte des Experimentirens, willkürlicher Subjectivität, falscher Originalität. Daher gilt es, Personen zu bilden und heranzuziehen, welche Organe des lebendigen Schulgeistes sind, diese zu leiten und ihnen nach der Verschiedenheit ihrer Individualität und ihrer Gaben ihre Stellung zu geben. Es ist ein Geist, aber mancherlei Gaben, gilt auch im Sinn der Schule. Das Recht und die Macht der Persönlichkeit ist für den Erfolg aller menschlichen Dinge die entscheidende Norm. In diesem Sinn hat Nitzsch das schleswig-holsteinsche Gymnasialwesen geleitet.

Der innere Lehrerberuf setzt Liebe zu dem herankommenden Geschlecht, Verwandtschaft mit jugendlicher Art voraus. Der jugendartige Sinn, die Verwandtschaft mit der geistigen Gestalt des Kindes und des Jünglings lehrt mehr, als Reflexion und Doctrin die rechte Weise und Stellung der Jugend im Lehren und Leiten, er hat seine Freude an dem Werden und Blühen und Wachsen, das er immer vor Augen hat und auf das er wirkt, die Thätigkeit wird so nicht bloß Arbeit und Mühe, sondern in und mit dieser zugleich auch innere Befriedigung und Freude, sie besteht dann nicht aus vereinzelten Acten, sondern ist ein Dabeisein des ganzen Menschen,

ein Wirken von Person zu Person. Dieser jugendartige Sinn ist freilich eine allgemeine Eigenschaft der Menschennatur, sonst wäre eine Erziehung der herankommenden Jugend durch die Gesammtheit des ältern Geschlechts, eine Erziehung des Hauses und aller derjenigen Verhältnisse, welche noch mehr wirken, als die Schule, nicht möglich. Aber dieser jugendartige Sinn ist nicht in jedem Menschen auf gleiche Weise geweckt und auf sein Ziel gerichtet, er kann eingeschläfert und verdunkelt werden, er wirkt auch, wie in der Regel in Müttern, mit der unbewußten, stillen Macht der Persönlichkeit. Im rechten Lehrer ist der jugendartige Sinn im vorzüglichen Maße angelegt, so daß er sich in's Bewußtsein drängt, er hat hier nicht bloß, so zu sagen, eine ruhende Bedeutung, sondern einen specifischen practischen Trieb, bestimmt den innern Lehrerberuf; es gibt lehrhafte Naturen. Alle specifischen Lehrertugenden stehen mit dem jugendartigen Sinn in unmittelbarem Zusammenhang, die Gabe des Lehrens, des Leitens und Berathens, die ausharrende Geduld und Hoffnung, nicht die leichtsinnige, fahrlässige, stumpfe, welche es gehen läßt, wie es geht, und es nimmt, wie es ist, welche der Arbeit, Achtsamkeit und Fürsorge sich entschlagen zu dürfen glaubt, sondern welche in den Kern des Menschen blickt, in der Jugend nicht bloß die gegenwärtige Gestalt vor Augen hat, sondern zugleich auf das Bild ihrer künftigen Entwickelung nach ihren individuellen Maßen und Gaben blickt, die Hoffnung, welche eins ist mit der in die Zukunft gerichteten Liebe, mit der Geduld der Hoffnung auch der zornmüthige Eifer, welcher die andere Kehrseite der Liebe ist, der die rechte und unrechte Jugendart kennt, von den Unarten zu befreien und davor zu behüten um so mächtiger sich gedrungen fühlt, weil er nicht bloß die gegenwärtigen Anfänge derselben, sondern auch ihre Consequenzen und ihre vollendete Gestalt mit dem Mahnruf, zu wachen und zu sorgen, vor sich hat. Der jugendartige Sinn ist eine angeborne Gabe, steht aber nicht unter Naturbedingungen, er bedarf der Bildung und Uebung, der Erhaltung und Erfrischung nicht bloß in der amtlichen Thätigkeit, sondern auch durch Studien und Lebenskunst, er erhält sich, so lange und so weit die Klarheit, Frische und Gesundheit des Geistes ausdauert, wenn auch das Haar bleicht und der Schritt seinen elastischen

Schwung verliert. Sokrates in seinem Greisenalter ist ein Muster jugendartigen Sinns und Johannes, als Bischof in Ephesus Vorbild jugendfrischer Liebe in der Erziehung der Jugend.

Die Zeit, wo der Mensch im Werden ist, und die Zeit, wo er geworden ist, jede hat für die Lehrerthätigkeit ihre eigenthümlichen Vorzüge. In dem Gewordensein fehlt nicht der Quell des Werdens, er fließt stiller, gleichmäßiger, verborgener, aber in der Tiefe um so mächtiger. Der Jünger des Herrn, der bis zur letzten Höhe des Lebens, die dem Menschen gestattet ist, in ungeschwächter Liebe gewirkt hat, dessen Bild der Adler, als Symbol seines Gemüths, zur Seite steht, wird von den Malern bedeutungsvoll als Jüngling dargestellt. Der Fortschritt der Lebensalter, wie der Bildungsstufen, besteht nicht darin, daß die eigenthümliche Gestalt und der Gehalt der überschrittenen Stufen als beseitigt zurück tritt. In dem Gebildeten muß das volksmäßige Bewußtsein, Denken und Anschauen nicht ausgelöscht, sondern mit dem der höhern Bildung verbunden und in ihm aufgehoben sein. Darauf beruht die rechte Popularität der Rede und des Benehmens, welche, dem volksmäßigen Bewußtsein entsprechend und verwandt, zugleich im Stande ist, zu einer Höhe empor zu heben, nicht auf einer absichtlichen Herablassung. So muß auch in dem Lehrer im Mannesalter die Kindesnatur und die ganze kindliche Art lebendig und unversehrt kräftig bleiben, erhalten und erfrischt werden. Diese einwohnende kindliche Art läßt sich nicht durch Reflexion und absichtliche Herablassung ersetzen. Wenn der Lehrer vor seine Jugend tritt, muß eine Doppelgestalt, ein zwiefaches Bewußtsein aus ihm wirken, des Mannes, welcher aus einer Ferne und von einer Höhe herab lehrt und leitet, und der jugendlichen Art in ihm, welche der Jugend unmittelbar nahe und verwandt ist. Absichtliche Condescendenz, welche im ganzen Ton und an jeder Stelle durch Reflexion vermittelt, gemacht wird, wirkt nicht mit einer Sicherheit und Congenialität des Worts und des Benehmens, mit der Totalität der Persönlichkeit. Eine solche Stellung wird von dem Lehrer als drückender und ermüdender Zwang, vom Schüler als eine persönliche Fremdheit und Ferne, als eine Unverständlichkeit empfunden, es ist eine Scheidewand da, welche es nicht bis zu einer eindrin-

genden und innerlich gestaltenden Wirksamkeit kommen läßt. Indem der Lehrer unterrichtet, weiß und fühlt er sicher und unmittelbar, wie die Jugend anschaut, denkt, empfindet, und zugleich steht er auf der Höhe des gereiften Bewußtseins, so gibt er der Jugend, was ihr gemäß ist, aber sie zugleich empor zieht. Diese beiden Momente müssen in einer continuirlichen und einträchtigen Harmonie verbunden sein. Wo das Gleichmaß dieser beiden Momente gestört ist, entsteht entweder eine unwirksame Unverständlichkeit und Bildungslosigkeit des Unterrichts nach Inhalt und Form, eine Fremdheit des persönlichen Verhältnisses oder eine schwächliche, nichts bildende, aufbauende, kräftigende, ja kindische Manier. Der Lehrer besitzt die nothwendige materielle und der Sache gemäße formelle Doctrin, dazu muß hinzukommen das Sinnen über das didactische Maß und die didactische Form und das Gestalten derselben, dies gelingt nur dann, wenn es von dem habituellen Gefühl des geistigen Standes und Bedürfnisses der Schüler begleitet wird. Es muß aber noch ein Letztes hinzukommen, und der Lehrer hat sich so viel Freiheit der Rede und des persönlichen Benehmens zu erwerben, daß dessen Einwirkung auf den Unterricht nicht abgeschnitten wird, es ist das persönliche Gegenüber mit seinen Schülern, welches für den Ton und die Form des Unterrichts nicht zum kleinsten Theil mitwirken muß; es ist nothwendig, daß auch die Unmittelbarkeit des Moments sein Recht behalte. Was vom Redner, von jedem persönlichen Verkehr gilt, das hat auch eine nothwendige Stelle im Unterricht des Gymnasiums, welcher grade dadurch am besten vor Ausschreitungen in das, was man akademische Methode nennt, bewahrt wird und seinen ihm gemäßen methodischen Character erhält, wenn in ihm die Form des pädagogischen Verkehrs mit allen innern Consequenzen nicht nebenhergeht, sondern herrscht. Die Gegenwart der Schüler, der Blick in ihr Auge, die ganze innere Gemeinschaft und Gegenseitigkeit bringt dem Lehrer unmittelbar zum Bewußtsein, wenn das, was er nach objectiven Maßen zusammengestellt und geformt hat, noch nicht das Rechte ist; das unmittelbare Gegenüber und der Wechselverkehr des Lehrers und der Schüler vollendet die rechte, wirksame Gestaltung, die warme, persönlich wirkende Energie des Unterrichts. Auch in dieser Be-

ziehung wies Nitzsch auf körperliche Eigenschaften, als für den Lehrer wünschenswerth hin, indem auch durch sie die Herrschaft über die Classe und die gegenseitige Gemeinschaft im Unterricht einiger Maßen bedingt wird.

Mit dem objectiven Moment der Doctrin muß die Unmittelbarkeit des subjectiven im Unterricht zusammen wirken, eben so wie im Verhältniß des Redners zu seinen Zuhörern, wie in jedem lebendigen persönlichen Verkehr. Wer von der Jugend, die unterrichtet wird, nicht Einwirkungen, belehrende, ermunternde, erfreuende, corrigirende erfährt, wer ihr bloß gibt, nicht zugleich auch von ihr empfängt, wer von seinen Schülern nicht auch lernt, wie er lehren soll, der steht nicht in dem rechten Verhältniß zu seinen Schülern. „Nun soll ich mich mit den dummen Jungen abplagen", ein solches Wort, aus einer habituellen Stimmung heraus gesprochen, ist nicht ein Wort des rechten Lehrers. In diesem Sinn wird von Außen geurtheilt, wo man nichts von Lehrerberuf, Lehrerthätigkeit und Lehrerfreude versteht. Viel zu denken gibt überall die Erfahrung, daß, wo alle andern Berufsarten von Seiten ihrer besondern Annehmlichkeiten und Vorzüge gepriesen werden, in dem Lehrerberuf nichts gesehen wird, welches andere, die draußen stehen, sich wünschen. Dies liegt doch wohl allein darin, daß man von seiner Thätigkeit und Stellung keine rechte Vorstellung hat. Der Verkehr mit der Jugend, das Wirken auf und für sie erfrischt und erhält in dem Lehrer die der Gesundheit der Menschennatur nöthige Jugendlichkeit des Geistes, bringt ihm eine gewisse mitlebende Theilnahme an den Freuden und Bewegungen des jugendlichen Lebens. Darin ist ein eigenthümlicher Vorzug des Lehrerberufs enthalten, das ist das Antidoton der Schüler an den Lehrer. Die Entwickelung des Menschen ist nicht bloß zunehmendes Wachsen, der Knabe und der Jüngling besitzen geistige Vorzüge, die dem Mann verloren oder in ihm zurück getreten sind. Die Jugend besitzt Organe, Gefühle, Anschauungsweisen, Sinne, eine Frische und Unmittelbarkeit, eine durch keine Reflexion und particulare Thätigkeit des negotium geschwächte Totalität der Menschennatur, die der Mann vermißt. Das ist es, was jeden Menschen im Fortschritt der Jahre zu der Jugend hinzieht, aus ihrem Anblick weht ein Hauch der

Verjüngung an. Die innere Bewegung des Knaben, sein freudiges Staunen in dem ersten Anblick der Dinge und Gestalten, der Zusammenhänge, die uns alltäglich geworden sind, die freudige Bewunderung und gemüthliche Erregung des Jünglings durch Verhältnisse, Wirkungen, Formen der Gegenstände, die wir verlernt haben, der ahnungsvolle Schwung, in dem er die Flügel regt, in eine ideale Welt zu blicken, während Arbeit und Leben dem Mann den Blick verengen und trüben, davon theilt sich im Unterricht, Auge in Auge mit dem Schüler, dem Lehrer etwas mit. Er sieht und genießt die Dinge noch einmal mit den Sinnen der Jugend, wie von Neuem und mit dem ersten Gefühl, der ersten Freude der Erkenntniß und Bewunderung, er erlebt etwas von einer zweiten Jugend, nicht in der Wehmuth der Erinnerung, sondern in der Frische der unmittelbaren Realität. So kehrt etwas von den Zeiten wieder, da wir noch selbst im Werden waren, da alle Sinne sich zuerst erschlossen und mit freudigem Staunen in das Innere, das Geheimniß der Dinge und der Menschenseele, auf die Schönheit der Gestalten des Kosmos und der Geschichte blickten. Das ist der eigenthümliche Vorzug und die eigenthümliche Freude des Lehrerberufs. Wer diese nicht kennt, wer bloß die Bürde der oft mühsamen und in derselben Form wiederkehrenden Arbeit fühlt, wen ausschließlich das Bewußtsein der amtlichen Pflicht zu der obliegenden Thätigkeit treibt, dem fehlt die eigenthümliche Lehrernatur, der innere Beruf. Und in diesem fröhlich bewegten Wechselverhältniß lernt der Lehrer auch von der Jugend und der jugendlichen Art, wie er recht lehre, und gewinnt die jugendliche Stimmung, mit der er in innerer Verwandtschaft auf die Jugend wirkt, das ist der Sinn des Docendo discimus.

Die Wechselwirkung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern, welche eine Gegenseitigkeit der Einwirkung in sich schließt, ist die nothwendige Bedingung für eine organische Einheit der Schulgemeinschaft, in welcher nirgends bloße Passivität, sondern überall Geben und Empfangen in untrennbarer Verbindung ist. So besteht der Gang der Schule nicht aus einzelnen neben und nach einander gehenden Acten, sondern wird getragen von einem Geist, der alle Thätigkeiten, der Lehrer und der Schüler, die Classen, die

ganze Anstalt belebt und dirigirt, von dem alle Einzelnen getragen und gehoben werden; so erhält das Gymnasium eine individuell charactervolle, energische Gestalt. Ohne die Herrschaft eines Schulgeistes dienen alle particulären Mittel und Thätigkeiten nicht einer in die Gesinnung dringenden Bildung, von ihm aus geht eine aura vitalis durch das Ganze, er bildet und erhält eine lebendige, leitende Tradition, welche Mängel der Reflexion und der unsichern und nicht gemäßen Thätigkeit ersetzt und corrigirt. Der Geist des Gymnasiums, der alles durchdringt, alle Thätigkeiten normirt, den Gang desselben leitet, jeden über sich selbst empor hebt, ist ein Ausfluß und ein Band der Substanz derjenigen ethischen Gemeinschaften und ihrer höchsten Güter, in deren Dienst das Gymnasium gestellt ist. Das Gymnasium darf nicht in der Isolirung didactischer Künste für sich dastehen, sondern soll auf allen Schritten und Tritten von dem Bewußtsein des Dienstes für das Höchste begleitet werden.

In diesem Sinn wirkte Nitzsch für das Einzelne und das Ganze, das Untergeordnete und das Höchste und gab dem gymnasialen Bewußtsein durch Inspection und Thätigkeit jeder Richtung einen tief und nachhaltig wirkenden Ausdruck. Wie er für das Einzelne und Kleinste Sinn hatte und mit klarem Verstand und sicherm Blick durch Dispositionen, Admonitionen, Correcturen auf das Rechte hinwirkte, so weckte und belebte er über alles hinaus das Bewußtsein, daß das Gymnasium den höchsten Gütern und Aufgaben der Nation und der Menschheit diene und von da seinen Gehalt, seinen Sinn, seine Kraft empfange. Er in seiner Person war ein Band der Gymnasien des Landes zu einer energischen und charactervollen Einheit, erhielt sie mit der Frische der unmittelbaren und persönlichen Einwirkung in Gemeinschaft mit dem Stande und Gange derjenigen Wissenschaft, die für das Gymnasium die Mitte bildet, und war in seiner amtlichen Stellung und seinem persönlichen Bewußtsein ein wirksamer Ausdruck des Sinns, der die Gymnasien mit den höchsten Lebensgemeinschaften verbindet. Unter der Gunst concurrirender Umstände wurden durch seine Thätigkeit und Persönlichkeit Zustände geschaffen, die in ihren Erfolgen zu dem Besten gehören, was die Geschichte des Gymnasialwesens kennt.

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Rieck, Friedrich,

Pädagogische Briefe aus der Erinnerung an Gregor Wilhelm Nitzsch

Bielefeld [u.a.] 1867

Paed.th. 6745 d
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764830-9